

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

Relatório Final

O Mundo do *Atelier* e a Criança – Expressão Plástica

Filipa Nesbitt Correia Botelho

Relatório Final elaborado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-escolar
e 1ºCiclo do Ensino Básico

Orientadora: Mestre Teresa Meireles

Lisboa, Julho 2015

Para a minha avó...

Agradecimentos

Queria agradecer a todos os que de alguma forma contribuíram para o meu percurso académico, que me fez crescer e querer embarcar numa nova e melhor etapa.

Destaco assim a minha família, que é o meu maior apoio, os meus amigos que estão sempre ao meu lado, os professores e os profissionais que me acompanharam durante estes quatros anos, com os quais aprendi imenso e olharei sempre como um exemplo.

Que eu consiga fazer a diferença como muitos fizeram comigo.

Muito obrigada.

Resumo

“ O Mundo do *Atelier* e a Criança – Expressão Plástica” é um trabalho que procura encontrar respostas para uma prática de Educação pela Arte no 1º Ciclo indo ao encontro primeiramente das necessidades da criança, equacionando paralelamente as propostas do Ministério da Educação.

Engloba as atitudes de um Educador/Professor, responsável por esta área e face a esta problemática. Assim como o espaço envolvente, e as suas características, para receber a criança e auxiliarem-na para crescer e se tornar num adulto mais completo.

No seguimento do trabalho e para melhor compreender o que é uma Educação pela Arte, são desenvolvidos conceitos como a arte, expressão livre e a criatividade.

Apresenta-se então, um trabalho que compara a visão de diversos autores sobre esta temática, com as condições para coloca-la em prática. O relatório tem como base uma metodologia de observação, de uma prática profissional de mestrado, sobre um *atelier* que se encontra muito próximo dos ideais de uma Educação pela Arte através da expressão livre, fazendo então uma análise sobre a mesma.

Palavras-chave: Educação pela Arte no 1º ciclo; expressão livre; adulto e espaço face à expressão plástica; *atelier* de expressão plástica.

Abstract

“ The World of Workshop and expression – Plastic Expression” is a work that tries to find answers for the practice of Education through Art in the 1st year of primary school, going towards the needs of the child first, equating at the same time the Ministry of Education’s proposal.

It covers the educator’s/ teacher’s attitudes, responsible for this area and facing this issue. As well as the surrounding space, and its characteristics, to welcome the child and help her/he to grow up and become a better person.

In the follow-up work and to have a better understanding of what is Education through Art, concepts as art, free expression and creativity are developed.

So it is introduced a work that compares the vision of several authors about this subject, with the conditions to put into practice. The report is based on an observation methodology, of a master professional practice, on a workshop very closed to the ideals of Education through Art, in the course of free expression, making in this way an analysis about the same.

Key words: Education through Art in the 1st year of primary school; free expression; adult in space due to the plastic expression; plastic expression’s workshop.

Índice

1 – Introdução	1
2 – Enquadramento teórico-empírico da Prática de Ensino Supervisionada	5
2.1 Ponto de Partida	5
2.2 Evolução do desenho da criança	6
2.3 Conceito de Arte – prática da criança	7
2.4 Educação pela Arte	9
2.5 O espaço promotor de conceitos ligados à expressão artística:	11
2.5.1 Liberdade de Expressão	11
2.5.2 Criatividade	12
2.6 Papel do Educador/ Professor	13
2.6.1 Atitude condicionante antes da obra da criança	16
2.6.2 Atitude condicionante durante e após a obra da criança	17
2.7 Espaço materiais – <i>Atelier</i>	18
2.8 As Expressões nas Metas Curriculares e o <i>atelier</i>	20
2.9 Opções metodológicas	21
3 – Caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente	25
3.1 Descrição da Instituição	25
3.1.1 População abrangida	25
3.1.2 Espaço da Instituição	26
3.1.3 Documentos Normativos	27
3.1.4 Estrutura Organizacional	28
3.1.5 Serviços Educativos	29

3.2 Caracterização do Grupo.....	30
3.3 Expressões na Instituição.....	31
3.3.1 Descrição do <i>Atelier</i> de Pintura.....	32
3.3.1.1 Espaço.....	32
3.3.1.2 Funcionamento.....	33
3.4 As práticas observadas e o foco deste estudo.....	35
4 – A prática de Ensino Supervisionada na Instituição.....	37
4.1 O grupo de crianças em Expressão Plástica.....	38
4.2 A ação do adulto.....	45
4.3 O espaço <i>atelier</i>	52
4.2 O programa curricular e o <i>atelier</i>	56
5 – Considerações Finais.....	57
Referencias Bibliográficas.....	67
Anexos.....	73
Anexo 1.....	74
Anexo 2.....	86
Anexo 3.....	89
Anexo 4.....	92
Anexo 5.....	95
Anexo Fotográfico.....	98

1 - Introdução

“Nada se sabe, tudo se imagina”

Fernando Pessoa

Este trabalho intitulado por «O Mundo do *Atelier* e a Criança – Expressão Plástica» insere-se na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo, onde era proposto que fosse encontrada uma problemática para se estudar e responder baseando-se em contexto teórico e observação prática.

Desta forma, e como desafio final, ingressei numa instituição com as duas valências, sendo que iria acompanhar uma turma de quarto ano.

A temática que surgiu é do domínio da expressão plástica e como esta instituição a incute no currículo dos seus alunos, surpreendendo com o impacto que esta tem na criança e no seu crescimento. Falamos então de uma expressão plástica virada para a criança, onde o resultado final deixa de importar em comparação com todo o processo de experimentação.

Este é um trabalho fundamentado com nomes como Andrea (2005), Gonçalves (2000), Luquet (1979), Reily (1986), Sousa (2003), e por fim Stern (1974), que auxiliam na descoberta de um espaço *atelier* que procura corresponder a alguns dos ideias de Educação pela Arte.

Acresce a singularidade de uma prática face às expressões, dificilmente encontrada noutras instituições – baseando no universo do meu conhecimento das

instituições, não encontrei metodologia similar – tornando mais aliciante o objeto de estudo.

Durante este tempo desenvolvi uma prática pedagógica numa instituição que me recebeu de braços abertos, possibilitando deste cedo atingir objetivos como o desenvolver uma relação com os agentes educativos no contexto institucional e ser uma parceira aprendiz junto da professora. A excelente atitude cooperante desta, abriu-me portas para conhecer a criança e o grupo, tornando-me um agente de desenvolvimento no crescimento de cada um.

Ao identificar-me com esta prática, procurei conhecer mais sobre ela e como a poderia implementar no futuro, conhecendo então a importância do espaço e o papel do adulto.

Para tal, a estrutura do relatório está dividida em quatro grandes capítulos: o enquadramento teórico, a caracterização do contexto institucional, a prática na instituição face à problemática apresentada e por fim as conclusões encontradas.

Inicia-se então, com a contextualização teórica, onde está descrito a evolução do desenho da criança, seguindo-se o conceito de arte na prática da criança e o conhecer de uma educação pela arte. Para dar seguimento fui descobrir como um espaço pode ser promotor de conceitos como a liberdade de expressão e a criatividade, segundo diferentes autores. É abordado posteriormente, o papel do adulto e a sua atitude condicionante face à definição anteriormente descoberta de expressão livre, o espaço e os seus materiais.

Contrabalançando tudo isto, é necessário compreender como é que esta abordagem à expressão plástica integra o programa delineado pelo Ministério de

Educação. Finalizando com as opções metodológicas utilizadas durante o estudo de campo.

No segundo capítulo, está descrita a instituição onde foi realizada a prática profissional, focalizando o grupo de estudo e o espaço das artes e as suas práticas.

O próximo capítulo descreve as aprendizagens que me foram incutidas na área de expressão plástica, através da observação direta, que baseando-me no conhecimento adquirido no capítulo I, relatei algumas notas e o diário da vivência do *atelier*, fazendo uma análise das mesmas.

Por fim, o último capítulo apresenta o culminar dos três capítulos anteriores e como estes auxiliaram na procura de respostas e condições críticas da impletação de uma metodologia associada à área da expressão plástica e nas aprendizagens adquiridas ao longo deste período de estágio. É uma reflexão sobre todo o percurso e o trabalho desenvolvido e como poderei implementar no futuro o que me foi transmitido.

A ideia de que Educação não é algo que se aprenda, absorvendo-a do exterior, mas algo que é intrínseco à própria pessoa, uma capacidade interna e inata que é necessário ajudar a desenvolver.

Sousa (2003, p.17)

2 – Enquadramento teórico-empírico da Prática de Ensino Supervisionada.

2.1 Ponto de Partida – Apresentação do problema e questões de investigação

Durante a prática profissional de educação em 1º ciclo, procurei algo específico, menos visível noutras escolas e que em simultâneo reforçasse os princípios com que pessoalmente me identifico para encontrar uma temática de abordagem e estudo como trabalho final de um percurso académico. Foi assim com um “olhar particularmente atento” que parti para o estudo no domínio da expressão plástica.

Com este objetivo poderei conhecer e descobrir as vantagens e desvantagens da metodologia encontrada, contrastando com o dizer de diferentes autores e encontrando uma direção na aprendizagem da criança que poderei seguir no futuro.

Neste processo, deparei-me com algumas questões que podem ou não reforçar a ideia da importância das expressões, principalmente expressão plástica, em educação, e da existência de um *atelier* para tal efeito, questões essas que serão consequentemente abordadas neste trabalho intitulado como «O Mundo do *Atelier* e a Criança – Expressão Plástica no Primeiro Ciclo». Em concreto, emergiram três perguntas de partida que orientarão o presente relatório:

- 1- Compreender como o *atelier*, o espaço e os seus recursos influenciam a educação artística da criança?
- 2 – Como é que a diretividade do comportamento do adulto, no espaço *atelier*, pode ser influenciador e condicionar a atividade do grupo das crianças?
- 3 – Como é trabalhado o que é proposto no Programa de 1º ciclo na área da expressão artística numa escola que privilegia o *atelier*?

Será porventura com uma linha de pensamento idêntica que Leite (1991, pg. 88) afirma que “as artes terão que conquistar um lugar nos espaços educacionais.”, uma vez que são como um complemento essencial no desenvolvimento de cada um. É assim no quadro da conquista de espaços educacionais que procurarei caminhar.

2.2 Evolução do desenho da criança

Como nota introdutório e apenas contextualizante, sabendo que este estudo incide numa prática direta com um grupo de crianças, é importante referir em que fase de desenvolvimento do desenho este grupo se encontra do ponto de vista teórico.

Luquet (1979, p.123) caracteriza uma das fases da evolução do desenho infantil com o termo “realismo”, justificando-se dizendo que é “pela sua natureza dos seus motivos, dos temas que trata”. Descrimina, assim, três fases pelas quais a criança está sujeita durante a sua infância: o realismo fortuito; o realismo falhado e o realismo intelectual.

Nesta primeira fase – realismo falhado – a criança mostra a intenção de representar um objeto, mesmo que esta não seja conseguida. A criança ainda assume o traço como um movimento da sua mão que deixa uma marca antes não existente.

Posteriormente, e ainda definida por Luquet (1979), a fase do realismo falhado é caracterizada pela vontade da criança em querer ser realista. Contudo depara-se com inúmeros obstáculos que a impossibilitam de ser realista, uma vez que a criança ainda não sabe dirigir e limitar os seus movimentos.

Por fim, conhecemos a última fase nomeada por este autor (1979), aquela em que o grupo observado, de 1º ciclo com idades compreendidas entre os 8-10 anos, se encontra: o realismo intelectual.

Nesta, a criança ultrapassou as dificuldades na representação do objeto, permitindo que o seu desenho seja inteiramente realista. Todavia, o realismo para a criança é

distinto do realismo para o adulto, esta segunda perspectiva obriga o desenho a ser praticamente semelhante a uma fotografia, enquanto que, para a criança, o realismo é intelectual, isto é, o seu desenho contém todos os elementos reais do objeto inclusive aqueles que são invisíveis e/ou abstratos.

2.3 Conceito de Arte – Prática da criança

Criar, Educar, Criar...
Sentir, Ser, Sentir...
Tornar-se... Arte.

Arte de Viver...
Arte de Ser...
Arte de Criar...
Arte de Educar...

Beltrán (2000, p.127)

Antecipando qualquer estudo sobre as obras das crianças, importa debruçarmos-nos sobre alguns conceitos em torno da ideia de “arte” que devem ser explorados de modo a não empregar as palavras de um modo difuso, desde logo começando com o entendimento de “arte”.

Assim, para melhor definir a problemática deste trabalho procuraremos esclarecer o entendimento em torno do conceito de arte, restringido principalmente às obras da criança, em conformidade com o estudo.

Desta forma, Cormary (1980 p.29) define arte para a criança como “as primeiras manifestações de criatividade; [satisfazendo] necessidades e prazer primitivo de se exprimir (...) “. Nesta ótica, considera a expressão e a obra da criança, como sendo arte.

Gonçalves (2000, p.108) fala-nos primeiro da arte moderna em todas as suas formas: cubismo, o futurismo, o fauvismo, entre outras, o que alarga a possibilidade de

intitular e compreender o conceito de arte na sua mais variada forma. Partindo deste ponto, associa então, a Arte Moderna, não só mas também, às obras das crianças enquanto manifestações livres de influências, e como tal, consideradas uma forma de arte.

Ainda, segundo Almeida (2000) podemos falar de arte em três caminhos que permitem revelar propriedades comuns em todas as obras de arte e que desse modo as definem teoricamente como tal: a teoria da arte partindo da imitação; teoria da arte como expressão e teoria da arte como forma significativa. E encontramos qualquer uma delas nas obras da criança!

O mesmo autor fala da primeira como uma teoria que defende que uma obra só é arte se parte de algo, criada pelo Homem, isto é, imita as influências exteriores. Platão foi o primeiro defensor desta teoria. Aristóteles completou o pensamento, dizendo que a obra de arte é uma imitação mas nunca poderia ser uma cópia. Podendo ser uma conceção que requereria sempre maior fundamento senão seria sempre facilmente refutada, nomeadamente com exemplos de artistas como Picasso; é no entanto incontestável afirmar que todas as obras têm influência de algo. A questão colocar-se-á assim na intensidade dessa influência.

A teoria da arte como expressão, ainda segundo o mesmo autor, apareceu como definição do conceito de arte no século XIX, referindo que só é considerada arte, aquele que exprime sentimentos e emoções, embora considere a definição com algumas falhas, uma vez que não é certa a confirmação da presença de sentimentos e emoções pelos autores das obras, mesmo reconhecendo que o próprio processo de criação é causador destas duas variáveis.

Importa finalmente abordar uma terceira perspetiva teórica em torno do conceito em debate: a arte como forma significativa, defendida pelo filósofo Bell. Nas palavras de Almeida (2000, p.7), aquele autor “considera que não se deve começar por procurar aquilo que define uma obra de arte na própria obra, mas sim no sujeito que a aprecia.” Logo, esta ideia obriga que a obra provoque emoções em cada recetor.

Em conclusão, o conceito de arte emerge em inúmeras teorias que o procuram definir da melhor forma, mas que, em síntese permitem observar características de imitação ou influência em algo, o sentimento de quem projeta e o sentimento de quem admira.

Num prisma diferente, a arte revela-se como uma forma de comunicar quer na projeção ou recolha de sentimentos conforme a ótica de emissor ou recetor no processo de comunicação, o autor considera e recria o seu ponto de partida, acrescentando-lhe a sua própria mensagem.

2.4 Educação pela Arte

No Plano Nacional da Educação Artística (1979) citado por Moraes (s.d., p. 17) mostra-nos que os conceitos como “educação pela arte”, “educação para a arte” ou “educação artística” embora todos referentes ao ensino artístico, cada um tem um significado diferente e características próprias.

No entanto, Perdigão (1981), citada por Moraes, mostra que a educação artística abrange todas as outras.

Stern (1974, p. 11) dita que a “educação artística quer que a criança se exprima”. Esta, no entendimento daquele autor, permite explorar os seus sentidos e tem um papel compensador e fundamental, constituindo-se assim como um acréscimo nas respostas às necessidades da criança.

É também pensado desta forma, que Stern (1974, p.14) considera a expressão artística como não só um meio educativo e como também um meio terapêutico, ou seja pode desencadear a criança a mostrar os seus problemas, ansiedades e preocupações.

No entanto é de educação pela arte que procuramos abordar, uma vez que é esta que, citando novamente Perdigão (1981), crê no desenvolvimento de uma personalidade harmoniosa através de atividades de expressão que fazem parte do sistema educativo.

Neste contexto, a ideia de Educação pela Arte deve gerar uma prática habitual no quotidiano da criança. No mesmo sentido defende Andrea (2005, p.35) ao considerar que “desenhar, pintar, modelar, transformar, são atividades tão naturais na criança como falar e cantar”, fazem parte da sua criação livre.

Ainda, Read citado por Sousa (2003, p.24), defende que a metodologia de Educação pela Arte se revela através da expressão livre, do jogo, da inspiração, espontaneidade e criação, ou seja, “deverá ser proporcionada à criança sob a forma lúdica-expressiva-criativa, de modo livre, num clima que proporcione a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade.”

A criança não procura agradar aos outros, trabalha para si, é independente na sua tarefa, escolhe as cores, o traço, o que quer fazer, não precisa de agradar, apenas de aproveitar a oportunidade de expressão.

Reily (1986, p.XI) ressalva que as artes plásticas são para todos e assumem-se como meio para educar crianças excepcionais, isto é, permitem “habilitá-las, ajudá-las a se tornarem adultos equilibrados, capazes de lidar com suas próprias dificuldades e limitações – aptos a participar significativamente e dentro de suas possibilidades do grupo social em que vivem.”

De comum nestas abordagens, resulta a componente de naturalidade na relação da criança com a sua obra (de arte), e o aproveitamento deste processo natural para ajudar ao seu desenvolvimento. Como consequência deste entendimento teremos sempre que adotar a ideia que a liberdade de expressão deverá ser tratada como uma condição para uma Educação pela Arte.

Concluindo, é possível definir Educação pela Arte através das palavras de Arquimedes Santos (1981):

Concebe-se hoje a educação pela arte, não como formação contemplativa da beleza, mas activamente, procurando despertar a criatividade na criança. E a educação pela arte, que decorre do encontro da pedagogia moderna com as novas experiências artísticas, promoverá a formação humanística do indivíduo, pela integração e harmonia de experimentações e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar e especial, num equilíbrio físico e psíquico.(p.30)

2. 5. O espaço promotor de conceitos ligados à expressão artística:

Decorre da prática profissional que um *atelier* que cumpre os requisitos considerados fundamentais para o desenvolvimento da criança pelo Ministério da Educação, pode não focar que a criança é livre para ser e criar como uma prioridade. No entanto é necessário compreender, o porquê de ser fundamental um *atelier* de expressão plástica viver os ideais de liberdade expressão e criatividade, em prol do desenvolvimento da criança.

2.5.1 Liberdade de Expressão

Segundo Stern (1974, p. 58) “ Não há expressão sem liberdade”, a criança precisa de se sentir confiante para poder exprimir sem restrições, com liberdade. É esse o ambiente que faz nascer na criança a vontade de explorar as cores, a folha, o traço, cada técnica para criar concepções do seu mundo.

A liberdade de expressão que contrapõe-se às diretrizes impostas nas expressões do 1º ciclo, pelo Ministério de Educação e até pelas próprias escolas, permitindo, e levando o aluno a atingir as metas de desenvolvimento ao seu ritmo e através de experiências mais significativas para si.

O mesmo autor (1974, p.60) ainda afirma que “a liberdade de expressão é necessária como a liberdade de pensamento”, se a liberdade de pensamento é um direito que lutamos diariamente, mostra ser igualmente fundamental dar às crianças, e também ao adulto, a possibilidade de se exprimir em liberdade e não inculcando a sombra da perfeição.

Também, Gonçalves (1991) mostra-nos que:

Através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações. (p.12)

Este autor afirma ainda que são os interesses de cada um e o que os impressiona, que conduz a expressão, e é nesses momentos que se observa a pureza e a simplicidade das percepções de vida e personalidade.

2.6 Criatividade

É numa educação pela arte que se promove competências que vão para além das ciências exatas, que são necessárias para um desenvolvimento mais completo e rico, que mostram à criança como criar, fazer, dar asas à sua imaginação. O mundo é tão pequeno como quem o pinta. A criatividade mostra como ser um adulto com uma capacidade de sonhar mais alto, de sonhar diferente e fazer diferente para conquistar, como completa Beltrán (2000, p.133) a criatividade é ter vida, “educar significa criar, pois é um acto de transformação e se é transformação e criação é movimento, é vida, é mudança”.

Para Sousa (2003) a criatividade define-se como:

Uma capacidade humana, uma capacidade cognitiva que lhe permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, provocar, prever, projectar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário. (p.169)

A criança deixou tudo o que sentia e quem era naquele momento, os seus pensamentos, preocupações e vontades naquela folha de papel. Indo ao encontro da definição de criatividade, escrita por Maria Emília Santos (2008):

A criatividade é uma competência complexa que envolve a capacidade de ousar fazer diferente – de partir para o desconhecido; de lidar bem com a ambiguidade – de suportar bem o incerto, o imprevisível; e de conseguir exprimir a identidade – o modo de pensar e sentir de cada um – através de um meio, de uma forma.(p.5)

Andrea (2005, p.11) defende que “as actividades criativas permitem exteriorizar todo o potencial expressivo do ser humano.” E ainda “a criança toma consciência da realidade e tem oportunidade de fazer tudo aquilo que imagina”. Logo, é fundamental dar espaço à criança para ser criativa ao ponto de explorar tudo o que lhe é conhecido e principalmente desconhecido, abordando os seus medos, sentimentos, sonhos e outras vertentes que ajudam a definir o que é ser criança.

Segundo Stern (s.d., p. 59), “quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo”, deste modo, a criatividade demonstra ser fundamental quanto o tamanho do mundo da criança.

Isto é, quanto mais a criatividade é permitida e principalmente estimulada, na folha de papel surgem variados traços que tornam o seu mundo mais abrangente, para a construção de um adulto com uma imaginação fértil, capacidade de adaptação, com uma maior capacidade na resolução de conflitos que advém de uma prática para pensar mais além.

2.6 Papel educador/professor

Em educação artística a criança não é o único agente, é necessário também a presença de um educador que acompanhe a criança na sua criação. Sabendo como deve ou não intervir.

Segundo Stern (1974, p. 90) o educador deve ter uma atitude de segurança para responder a todas as necessidades da criança sem hesitação, essa segurança é transmitida à criança para que esta se sinta mais confiante em seguir em frente com as suas convicções.

Este deve mostrar uma atitude de observador atuante, que repara numa tinta nas mangas, um pincel quase a cair da mesa e um aluno que precise da sua apreciação, ainda o mesmo autor (1974, p. 91) afirma que “é preciso compreendê-las, saber viver com elas”, logo, criar uma relação saudável com cada aluno para conseguir compreender as suas atitudes e ser o melhor adulto que este precisa, focando e reforçando que cada criança é única e necessita de uma valorização pessoalidade.

Todavia, as suas intervenções são de consciência para auxiliar sempre que necessário, para conhecer e reconhecer quando deve atuar diretamente com a criança. Para Gonçalves (2005):

A criança revela-se através do que faz, pelo que os seus desenhos, pinturas e objectos devem ser observados com seriedade e não com falsas apreciações ou exageradas manifestações de êxtase, decepção ou indiferença. (p. 7)

Esta consciência do adulto é uma incumbência uma vez que o elogio ou a apreciação pode facilmente cair na indiferença se esta for mal interpretada ou constante. Tal como Gonçalves (1991, p.7) escreve, “se, por um lado, a criança sente tristeza perante a indiferença do adulto, por outro lado, acaba por se tornar insensível ao aplauso sistemático.”

Por vezes, a intervenção do adulto é responsável pelas perturbações da criança, devendo ajustar as suas expectativas e comentários para um alguém com um olhar entendedor da pintura infantil, das suas fases, e principalmente da criança. As fases de evolução do traço, da pintura na criança têm características específicas, que como qualquer etapa de desenvolvimento diferenciam em cada um. O adulto consegue desta forma, acompanhar a criança, incentivá-la, levando-a a sério em cada traço.

Contudo, é inevitável referir, tal como Stern (s.d., p. 67), que “não existe criação absolutamente espontânea, visto que há sempre um mínimo de influência em tudo o que a criança faz. O que interessa saber é qual a parte de influência que protege uma integralidade infantil”, mostrando ser esse um dos grandes desafios do professor/educador de expressão artística.

Para conseguir chegar às exigências do necessário para ser um adulto na área de expressão plástica, segundo Sousa (2003), este precisa principalmente de ter alguma formação ligada a este domínio, que o permita conhecer as fases de desenvolvimento em que a criança se encontra, compreender o seu crescimento, escolhas, o seu traço com uma perspetiva mais profissional.

Também é no papel do adulto que se pode abordar a motivação, associado à sua postura em sala este deve mostrar tanto gosto pelo fazer como quer transmitir à criança. Andrea (2005, p.11) certifica que “o investimento dos participantes no estar e no fazer é ponto de partida para todo o processo de aprendizagem”, sendo, estas duas condições do estar e do fazer, o que vão influenciar a disponibilidade da criança para aprender no meio em que estão inseridas. O adulto é sempre um exemplo para a criança.

É refletindo sobre todas as características necessárias que o adulto do *atelier* deve ter que Reily (1986, p. XI) acredita que a tarefa mais importante do adulto é educar a criança a encontrar o seu papel como pessoa dentro de um grupo. As diferentes experiências vividas vão ajudá-la a descobrir os seus pontos fortes e menos fortes em cada situação, descobrindo as suas preferências, escolhas, relações entre as coisas e pessoas, as suas possibilidades, o seu mundo.

2.7.1 Atitude condicionante antes da obra da criança

Os temas das pinturas são por vezes impostos ou vistos como condição da pintura pelo adulto.

Surgem consoante a época do ano, o natal, a primavera, o adulto deveria apenas sugerir um tema individualmente para, eventualmente, estimular a imaginação, não sugerindo nada que limite ou condicione a sua obra. Em conversa informal com o adulto responsável é lembrado que estes temas vêm com o gosto, eles gostam do presépio por isso não é necessário uma imposição a esse respeito na época natalícia, como por exemplo é costume os rapazes não representarem a primavera. Tudo vem com o gosto, e por vezes um presépio pode surgir no mês de Maio apenas por a criança o quis, possivelmente são as saudades do natal, ou dos presentes.

Gonçalves (1991, p.10) fala dos temas como algo que se repete, “mas a expressão muda e evolui; é a expressão que conta (dos seus sentimentos, de suas ideias, do que a criança sabe das coisas)” logo, a criança explora um tema da sua realidade até se sentir confortável o suficiente para ultrapassá-lo.

A pintura acaba por ser a sua forma de compreender o mundo e de intervir nele, pintado um retrato de si em cada tema.

As atividades de expressão não devem ser presas por um tema, principalmente imposto pelo adulto, seja por sugestão ou por querer pressionar a criança para decifrar o que vai fazer antes de pegar no pincel, completa Gonçalves (1991 p.11).

Para ser pintura livre, esta deve ser também espontânea. E o que começou por ser uma praia pode acabar como um deserto, o tema nascerá naturalmente na criança e vai-se transformando, não condicionando a sua liberdade de expressão.

2.7.2 Atitude condicionante durante e após a obra da criança

“Peço-lhes para me explicarem o que desenharam. Aliás, adoram contar; e além de que isso permite-me compreender o que eles quiseram representar!”

Stern 1974 (p. 7)

O desenho é uma obra pessoal e única, assim como o seu significado, tal como defende Di Leo (1985 p.13), e assim, nasce a procura do adulto por interpretar cada representação, mesmo que esta não seja carecente de um significado.

O mesmo autor refere que “qualquer comentário que a criança faça, quando mostra um desenho, pode ser um indício de uma atitude, pensamento ou sentimento.” (p.14)

Mas devemos então incutir essa pergunta como algo obrigatório?

Stern (1974, p. 83) fala da inevitável pergunta “o que é que estás a desenhar?” como uma obrigatoriedade para a criança justificar cada um dos seus atos gráficos, deixando de parte a liberdade de desenhar para si e para se exprimir, passando a desenhar para os outros, com uma necessidade de se justificar.

Segundo Luquet (1979, p. 37) “a criança dá frequentemente a um desenho executado ou em vias de execução uma interpretação diferente da sua intenção primitiva“, querendo assim dizer, que a pergunta anteriormente referida pode obrigar a criança a dar um sentido à sua obra, que na realidade poderia ter seguido um caminho diferente.

Também o mesmo autor (1979, p. 39), justifica que a interpretação não tem impreterivelmente uma intenção profunda por de trás mas é apenas uma justificação para os seus traços, isto é, “a interpretação è a maior parte das vezes determinada pela semelhança do traçado com um objecto já conhecido da criança” e acrescenta ainda (1979, p. 42) que, “desde que lhe façam notar ou que ela própria note no seu desenho algum pormenor inconciliável

com a sua interpretação, esforça-se para dar a esse pormenor uma interpretação que lhe permita conforma-la com o conjunto.”

Segundo Sousa (2003, p. 128) defende que uma atitude de “não diretividade”, não implica desvalorizar o fundamentalismo da presença de um adulto numa Educação pela Arte. A motivação do adulto é essencial para que a criança descubra o conhecimento por ela própria, isto é, “o educador não directivo está sempre presente, atento e disponível, mas nunca deve ser o polo dirigente, o actor, no palco da educação.”

2.8. Espaço | materiais - *Atelier*

“É através das mãos que se concretiza a ideia na matéria.”

Andrea, 2005 (p. 35)

O espaço, os materiais e o tempo que é dado à criança são os três componentes essenciais para uma educação pela arte segundo os princípios que estão a ser aqui defendidos.

Portanto, é necessário perceber quais são as melhores condições que se pode oferecer à criança para que esta se exprima em liberdade na descoberta da sua pessoa, para proporcionar momentos de criatividade.

O espaço para Stern, (1974, p.33) “é um mundo. É determinada (a oficina) por um ambiente particular e não é, para a criança que a descobre, comparável a nenhum outro lugar.”

Segundo Reily (1986, p. 7), o espaço ideal de uma sala de artes deve ser espaçoso e bem iluminado. “ Teria as paredes e o chão de material lavável, um tanque num canto da sala ou em local próximo, e lugar para guardar trabalhos e materiais.” Fala da existência de um armário para guardar o material que não deve estar ao alcance da criança, de prateleiras para expor os trabalhos realizados como o barro e um mural para os trabalhos como as pinturas, de um espaço próprio para guardar os trabalhos dos alunos já finalizados.

Defende ainda que este deve ser propício à socialização das crianças, sendo que as mesas devem ser todas do mesmo tamanho para ser possível uni-las e para pelo menos quatro crianças, e de material lavável.

É num espaço que proporciona a relação entre pares que a criança desenvolve competências como: saber ouvir e dar opiniões; compartilhar materiais; respeitar o trabalho do colega; esperar a sua vez; aceitar opiniões contrárias; entre outras, defendidas por Reily (1986, p. 181).

Andrea (2005, p.39), completa dizendo o ambiente do espaço deve ser um reflexo da relação do adulto com a criança, um ambiente principalmente de respeito e confiança.

Por fim, Reily (1986, p.9) refere o uso do avental fundamental, para não só evitar limitações dos encarregados de educação como para dar segurança à criança para se sujar e de forma a evitar acidentes, sendo os pormenores que fazem a diferença para uma melhor prática.

Os materiais ao dispor da criança devem ser variados e uma opção facultativa, uma vez que esta conhece o mundo e interpreta-o através da experimentação, evoluindo as suas capacidades. Como Andrea (2005, p.36) afirma, são as diferentes experiências que fazem surgir novas descobertas na construção de conhecimento, por isso devem ser encorajadas. Possibilita que a criança participe de “corpo e alma nas suas investigações” mostrando que “os seus comportamentos não verbais têm tanta importância como as suas explicações verbais.”

E ainda, Sousa (2003, p. 139) defende que “a experiência é algo que não pode ser ensinado! Tem que ser obtida, conseguida, conquistada pelo próprio.”

É por isso que a variedade de técnicas permite que a criança procure a que lhe transmite um maior prazer, consoante o seu estado espirito, tendo um maior aproveitamento e

entrega em cada momento, uma vez que, segundo Andrea (2005, p.35), “a prática das técnicas nunca é um acto isolado, está estreitamente relacionado com o desenvolvimento motor, psíquico e intelectual da criança”

2.9. As expressões nas Metas Curriculares e o *Atelier*

Indo ao encontro das crenças de Andrea (2005, p. 11), as expressões “dão relevo fundamental ao trabalho que põe em situação os estados de espírito deixando o sonho correr e materializar-se.” Permite levar as aprendizagens por um caminho lúdico, onde a criança se confronta com o que sente, com o espaço e o que a rodeia, mas principalmente consigo própria de um modo natural, mostrando-se como indispensáveis no curricular escolar do aluno.

Ainda, Andrea (2005, p.15) reforça que “cada disciplina (das expressões) possui uma linguagem específica que sublinha a importância da influência das atividades artísticas.”. São então, fundamentais para o desenvolvimento de cada um, não devendo ser olhadas com uma inferioridade em relação às matérias de ciências exatas.

Assinale-se que está descrito nos princípios orientadores do programa do 1º ciclo em expressão plástica, pelo Ministério da Educação (2009), que esta permite que a criança desenvolva “ formas pessoais de expressar o mundo interior e representar a realidade”, e, como adicional ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação, esta também permite “ o desenvolvimento da destreza manual”, entre outros. Mostrando alguma contrariedade pelo Ministério entre a valorização descrita no programa curricular das “Expressões” e o tempo escolar dado para a criança usufruir destas.

O programa incidente nas expressões, realçando a expressão plástica, descreve algumas atividades em que as crianças devem experienciar as diferentes técnicas e de

diferentes formas e materiais, como uma preocupação no que vai acontecer em cada aula: um dia fazer moldagem apenas com as mãos, outro com o auxílio de materiais e assim por diante.

No entanto, existe a alternativa em que a criança opta pelo que vai fazer e como, dando-lhe a liberdade para escolher e atingir em simultâneo as metas do Ministério.

É ainda numa obra escrita por um grupo de contacto entre o Ministério da Educação e da Cultura (2000) que defendem que:

O objectivo central deve ser garantir a realização do determinado na Lei de Bases do Sistema Educativo, no sentido de que as artes, constituem uma dimensão necessária da educação básica de todos. É preciso, pois, criar condições indispensáveis para que todas as crianças, disponham da oportunidade de uma iniciação artística, na escolaridade básica. (p.17)

2.10 Opções metodológicas

A elaboração de um estudo académico requer uma metodologia para validar o seguimento do trabalho, dando um mote para uma investigação em educação, no aparecimento de novos paradigmas através da observação participante.

São estas as teorias que permitem questionar a realidade com a credibilidade suficiente para gerar uma evolução no sistema educativo. Diferentes olhos geram diferentes conclusões.

Para criar paradigmas que se crê ser um passo na direção correta, estes têm de se basear na teoria do que deveria acontecer para confrontar com o que está de facto a acontecer, estes não ocorrem arbitrariamente. Como Afonso (2005, p.24) refere, “não há dados sem teoria.” E é a consciência do conhecimento adquirido anteriormente, através de diferentes autores, que o investigador selecciona os dados relevantes da observação empírica.

Para dar seguimento à investigação de uma temática é necessário confrontar a teoria de diferentes autores com o que de facto acontece, a prática. A execução do trabalho de

campo necessita, como refere Ferrari (1982, p. 173) de métodos e técnicas eficientes para obter dados empíricos. Pois, é essencial então o investigador recorrer-se de diversas técnicas como a observação direta e indireta, notas de campo, diários e conversas informais, entrevistas, entre outros.

Foi então este o processo adotado para dar respostas ao trabalho proposto. Assim, durante a minha prática profissional foram recolhidas dados teóricos sobre as questões de partida, para posteriormente através de diferentes ferramentas de estudo, confrontar com a prática para retirar conclusões.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam a investigação qualitativa como uma investigação de dados recolhidos com pormenor descritivo através de palavras, imagens ou outros dados, deixando os números de lado, trabalhando o contexto de forma rigorosa. Caracterizam-na ainda como uma investigação naturalista, uma vez que são reportados os comportamentos naturais do objeto em estudo, fazendo do investigador o elemento principal. Estas características fazem com que o investigador dê uma maior relevância ao trabalho em campo e à sua investigação do que ao resultado final, uma vez que analisam os seus dados de uma forma indutiva, isto é, a sua investigação passa por um processo onde, com a recolha de dados a aumentar, as suas hipóteses vão sendo construídas, deixando sempre em aberto a possibilidade de reformular à medida que vai descobrindo novas informações. O estudo é utilizado para compreender o que é mais fundamental abordar como questão.

São várias as estratégias que o individuo pode utilizar numa investigação qualitativa e em trabalho de campo, os mesmo autores, destacam a observação participante e a entrevista.

Bogdan e Bikel (1994) falam do papel do individuo numa investigação qualitativa:

Os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a

abordagem à investigação não é feita como o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (p.16)

Para assumir o papel de investigadora através de um método qualitativo, foram utilizadas diferentes técnicas.

Uma das técnicas utilizadas foi a observação, que surge como um instrumento para recolher informação que se apresenta de duas formas, a observação direta que é definida por Quivy e Campenhoudt (2003, p. 164) como aquela que “apela diretamente ao seu sentido de observação”, não dependendo de terceiros. E a observação indireta, através de conversas informais com principalmente o adulto responsável pelo espaço em estudo, sendo o elemento terceiro na observação.

Também, surge a observação participante, defendida por Cazeneuve e Victoroff (1982) como uma atitude por parte do investigador, de confiança e integração no grupo, que o permite observar e participar para alcançar uma informação mais profunda.

A recolha de dados não depende apenas de observações, contudo do apoio e participação de informadores conhecedores da causa, para alargar as informações necessárias.

Os dados são recolhidos através de conversas informais, através do apontamento das observações em forma de diário e notas de campo, entre outros.

Todos os dados recolhidos, segundo os meios referidos, carecem de um registo para serem mais tarde utilizados, re-lidos, ou estudados. Esse registo pode ser feito através de entradas de diário ou notas de campo. Aires (2011) fala das notas de campo:

O investigador cria, em primeiro lugar, o texto de campo ou notas de campo e, depois, documentos a partir destas notas. Enquanto interprete, passa deste tipo de texto para o texto de pesquisa: notas e interpretações baseadas nas notas de campo. (p.52).

Por fim, foi pertinente tentar elaborar um instrumento que possibilitasse fazer uma análise de alguns dados obtidos ao longo da minha intervenção para completar as minhas observações de campo e enriquecer os dados de investigação.

Foram criados alguns grupos de categorias com indicadores de análise que permitem caracterizar a prática de ensino supervisionada como complemento do trabalho. Este grupo diferencia-se por três categorias: a criança; o adulto; e o *atelier*, que relacionam-se entre si.

Estes grupos dispõem de indicadores comuns como: a fundamentação, como enriquecimento do saber de autores para comparar com o observado; a análise da prática, com uma breve descrição do que foi observado no *atelier* sobre o tema abordado; e por fim, um exemplo concreto ilustrando as diferentes situações.

3 - Caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente

3.1 Descrição da Instituição

A instituição onde realizei a minha prática é um estabelecimento de ensino particular que recentemente adquiriu autonomia pedagógica contudo respeita os cargos e conteúdos exigidos pelo Ministério da Educação, preparando a criança para ingressar em qualquer outra instituição no final do primeiro ciclo.

No entanto, realça-se a particularidade de procurar incluir no seu currículo áreas de estudo diversificadas que permitem ao aluno um maior contacto com a Natureza, História e as Expressões, como irá ser demonstrado.

Auscultada a turma do quarto ano, num testemunho retirado de um trabalho realizado no aniversário da instituição, os valores desta instituição passam por criar alunos” bem-educados”; “fazer com que os seus alunos aprendam muito”; “adquirir contacto com a natureza e saber respeitá-la”; “aprender a respeitar os outros”; “envolver todos nas brincadeiras” e “dar sempre um bom exemplo”.

É uma instituição que privilegia a relação com a família e com as crianças, a autonomia, liberdade, respeito e a criatividade.

3.1.1 População abrangida

A instituição recebe crianças com as idades compreendidas entre os três e os dez anos, nas valências de Jardim de Infância e Primeiro Ciclo.

Responde a famílias de classe média alta que não dispõem de muito tempo real, devido à exigência das suas profissões e cargos, mas fazem questão de investir na melhor educação para os seus filhos, acompanhando a escola nos momentos fulcrais e com avaliando com rigor as suas escolhas.

3.1.2 Espaço da Instituição

Um espaço amplo com a estrutura de um antigo palácio e muitos cantos e recantos por descobrir, onde cada um apela a uma nova história real ou de fantasia.

Reflete e prevalece a ideia de ser um prolongamento de uma casa, incutida desde que foi fundada, fazendo a criança sentir-se acolhida e confiante para crescer, como está descrito nos Princípios Gerais da Instituição.

Caracteriza-se por dispor de grandes recursos naturais como são os diversos espaços exteriores utilizáveis pela criança que permite que esta aprenda a brincar livremente, aproveitando e, principalmente, respeitando a Natureza e o que esta pode oferecer.

O jardim-de-infância dispõe de cinco salas, duas destinadas a um grupo de cerca de 17 crianças de 3 anos de idade, e as outras três salas para os 4 e 5 anos com cerca de 20 crianças. São intituladas como quartos e identificadas por cores. Têm ainda dois espaços exteriores associados- um jardim para os intervalos da manhã, e um jardim de areia para os intervalos da tarde - além de duas instalações sanitárias com o equipamento necessário

O primeiro ciclo está dividido em duas estruturas. Na primeira encontram-se as turmas de primeiro e do terceiro ano, enquanto que no segundo bloco, com uma sala no piso térreo e três no piso superior, estão as turmas de segundo e quarto ano. Cada ano letivo é representado por duas turmas com cerca de vinte alunos cada e um professor responsável.

O espaço exterior, de grande dimensão, existe um campo de futebol, uma zona coberta, quadros de ardósia, uma zona de areia, e outros recantos para apelar as mais diversas brincadeiras.

Ambas as valências podem usufruir de uma horta, uma sala designada como a biblioteca, um espaço para os momentos de música com um piano, a secretaria, a sala de entrada, a cozinha, a sala de refeições, o ginásio e outros espaços exteriores com potencialidade para explorar e descobrir.

Trata-se de uma escola que se direciona estruturalmente à criança, para que esta possa crescer e desenvolver o seu ser quer a nível individual, quer em grupo, na Natureza, em ambiente escolar, no meio familiar e social.

3.1.3 Documentos Normativos

Os Programas e Metas Curriculares assumidos para o Ensino Básico, do Ministério da Educação e Ciência, são a base de trabalho do projeto educativo, se bem que não integram uma metodologia específica, com a exceção do primeiro ano que se rege pelas diretrizes do método de Jean Quit Rit na aprendizagem da leitura e da escrita.

Historicamente, esta instituição garantiu paralelismo pedagógico por tempo indeterminado, a partir de 16 de maio de 200 com a publicação em Diário da República do Aviso nº8331/2000.

Os Princípios Gerais da Instituição passam por salvaguardar os direitos dos alunos e as suas famílias, garantindo uma qualidade educativa a partir das vivências e aprendizagens realizadas, como evidencia o seu Projeto Educativo.

A sua ideologia Cristã leva a valorizar princípios como a verdade, justiça, liberdade, partilha, responsabilidade, harmonia e estética, conforme foi transmitido pela diretora pedagógica.

Esta instituição reforça ainda que o Projeto Educativo olha para a criança como pessoa única, valorizando a brincadeira, a individualidade, a personalidade como

um todo em elaboração e diferentes estímulos para novas aquisições e conhecimentos para uma maturação interior.

Neste contexto corporiza assim o intuito de desenvolver crianças capazes de uma inserção social, pensamento crítico e uma curiosidade que advém das diferentes aprendizagens significativas e a valorização das expressões.

São os princípios orientadores da instituição que também fomentam esta criatividade e imaginação que é visível na expressão plástica. É reconhecida como uma necessidade no desenvolvimento da criança que não deve ser imposta ou dirigida, onde o mais importante é o processo e não o resultado final.

A instituição está pensada para a criança, para que esta se sinta confortável para poder ser espontânea, para brincar e descobrir a sua identidade e as suas potencialidades este espaço vai ao encontro dessas diretrizes.

3.1.4 Estrutura Organizacional

A gestão da instituição, tal como está inscrito em Regulamento Interno, é assegurada por um conjunto de órgãos com diferentes papéis quer direcionados para a vertente pedagógica – Direção Pedagógica, Conselho Escolar, Coordenação, Conselho de Docentes e Apoio Educativo, quer na vertente administrativa com o respetivo Conselho Administrativo-Financeiro

A escola tem um horário de funcionamento das oito da manhã até às dezoito e trinta, no entanto o horário letivo é das nove da manhã até às dezasseis e quinze, sendo que até à hora de saída as crianças lancham e brincam, existindo recentemente a possibilidade de ficarem numa sala distinta a fazerem os trabalhos de casa com a supervisão de um adulto.

Durante o período letivo, e na valência de jardim-de-infância, existem dois adultos por cada sala, uma educadora e uma auxiliar, e professores diferentes para acompanharem os grupos nos momentos de psicomotricidade, música e ginástica.

Para o primeiro ciclo existe em cada turma um professor responsável de sala que leciona os conteúdos de matemática, língua portuguesa e estudo do meio. Os conteúdos de história são considerados para um tempo próprio e lecionados por uma professora distinta, assim como os conteúdos de expressões, horta e inglês.

3.1.5 Serviços Educativos

Juntamente com o corpo docente, o funcionamento desta escola depende do responsável pelo refeitório, do pessoal auxiliar de cozinha, e de limpeza, de um jardineiro e vigilantes que supervisionam o recreio. Integram ainda o seu pessoal os administrativos, responsáveis pelas fotocópias e outros assuntos de secretaria e que auxiliam os professores e são enquadrados por uma pessoa responsável pela secretaria.

Para os alunos de primeiro ciclo e durante o tempo de recreio da hora de almoço, um professor licenciado em sociologia que faz jogos com uma turma por dia, que fomentam a motricidade, o trabalho em equipa, lógica, entre outros que ajudam no desenvolvimento de cada um individualmente e em grupo.

A instituição dispõe de atividades extracurriculares que qualquer aluno pode ingressar, como é o exemplo das aulas de Judo e de guitarra. Estas são no seguimento do horário letivo mas fora deste.

Existe ainda uma camioneta ao dispor dos alunos, levando-os a casa, com um motorista e uma auxiliar que dá uma volta a lisboa e transporta cerca de 30 crianças.

3.2 Caracterização do grupo

O grupo é constituído por dezoito crianças, dez rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre oito e os nove anos, que frequentam o quarto ano de escolaridade.

A maioria dos alunos frequentam esta instituição desde o jardim de infância, e a relação que os une não só advém dessa premissa, mas, por desenvolverem uma cumplicidade em turma e com o professor desde há dois anos para cá, em razão dessa interação.

Parte dos alunos estão inseridos num quadro familiar estável, todavia existem alguns casos de imigração parental que por vezes podem criar uma instabilidade na sua forma de estar.

Habitualmente frequentam atividades extracurriculares, seja a música tocando, por exemplo, viola ou harpa, o desporto, em que praticam ginástica, basquetebol, futebol, ténis, e mesmo a frequência dos escuteiros, entre outras. Estas atividades permitem mostrar estarmos perante um grupo proactivo, disposto a trabalhar em grupo, independentemente do género de cada um.

Particularizando a caracterização do grupo, um dos alunos está identificado com o Síndrome de Asperger, e outros dois alunos são acompanhados por um especialista em psicologia.

Também existem três alunos que têm explicações com a professora de sala, fora de horas curriculares, para um melhor acompanhamento da turma.

Em suma, é um grupo pronto e disponível para qualquer desafio, com um comportamento adequado e muito afetivo, recetível a qualquer atividade que lhes possa propor, para ir construindo uma relação saudável com cada um.

Todos mostram vontade de crescer e aprender, mostrando um futuro promissor e uma receptividade ao desafio, ao gosto por aprender e saber mais.

3.3 As Expressões na Instituição

Como já foi referido, esta é uma Instituição que valoriza as expressões em todas as suas formas. Assim, no primeiro ciclo, as turmas dispõem de um professor independente para lecionar cada uma: Música, Plástica e Educação Físico-Motora. Da mesma forma o professor disponibiliza de um espaço próprio e materiais para enriquecer os conteúdos abordados.

Assim:

Na sala de música está um piano, um quadro de ardósia com duas pautas musicais e um armário com diferentes instrumentos musicais para os alunos utilizarem no seguimento da aula e com autorização própria.

O Ginásio está dividido em quatro espaços, dois balneários, um destinado a rapazes e outro a raparigas, uma arrecadação com material como bolas, cordas, pinos, arcos, entre outros, e o quarto espaço para o decorrer da aula. No entanto, as aulas de Expressão Físico-Motora são maioritariamente passadas nos espaços exterior da instituição ou no espaço Monsanto.

O tempo de Expressão Plástica ocorre num *atelier* designado para esse efeito, onde para além da professora existe mais um auxiliar, responsável principalmente por dispor o material necessário, arrumar a sala, entre outras tarefas, podendo aceder ainda à arrecadação com reforço do material.

Todas as turmas de primeiro ciclo usufruem, no mínimo, de dois tempos de 45 minutos no seu horário semanal para cada Expressão, sendo que, apenas na atividade Físico-Motora, este tempo é separado.

Nos espetáculos anuais como o presépio e o auto de natal, os teatros de carnaval e o jantar e teatro de fim de ano juntam-se as três expressões. Este último apenas para o quarto ano, onde os pais, famílias e antigos alunos são convidados a colaborar nesta tradição que existe desde os primeiros dias desta instituição. São momentos pensados e elaborados pelos alunos, apenas com a orientação dos professores no que é necessário.

3.3.1 Descrição do *Atelier* de Pintura

3.3.1.1 Espaço

“Zé podemos ir para a pintura?” Assim se ouve quase diariamente nos corredores da instituição. O espaço do *atelier* é visto como um refúgio, um lugar livre para se ser, um lugar prazeroso.

É uma sala de espaço amplo com diversos armários encostados às paredes com os diferentes materiais. Um desses armários está disponível para todos os alunos, com canetas, lápis de cera, lapiseiras de grafite, colas, entre outros. Outro, junto do tapete, está apenas repleto de jogos de tabuleiro, de peças de construção e outros jogos que os alunos podem usufruir no tempo de pintura e fora deste, com a devida autorização.

As estantes servem para expor os trabalhos, permitir que estes sequem, caso seja necessário. O seu conteúdo vai sempre variando ao longo do tempo. Existe também uma estante, identificada com o ano e a inicial do nome do professor de cada turma, onde depois de finalizados e prontos para irem para casa, são guardados todos os trabalhos dos alunos da turma e no final de cada período, separados por alunos e enviados para casa.

Cada pintura ou desenho que o aluno faça é guardado nesse armário. Caso o aluno queira oferecê-lo a alguém ou levá-lo antecipadamente terá de pedir autorização ao adulto da sala.

Existem janelas grandes e uma varanda que possibilita a entrada de luz natural e mostra toda a natureza de que estão rodeados. Numa das paredes está um grande painel onde são pendurados diferentes trabalhos e pelos diferentes alunos, escolhidos normalmente pela responsável de sala.

As cadeiras estão empilhadas e encostadas à parede, e os alunos podem retirar caso se queiram sentar. Por outro lado as mesas, altas e de grandes dimensões, estão umas no centro da sala e outras encostadas à parede como suporte. São utilizadas apenas quando o aluno precise de mais espaço para pintar.

Observa-se um chão salpicado de cores, um ambiente iluminado e com a presença de alguns trabalhos, contudo sem excessos que poderiam tornar a sala pesada e ofegante.

Por trás de umas das estantes e no fim da sala, estão alguns móveis, que na sua superfície suportam os diferentes pinceis, grandes e pequenos e de diferentes espessuras, as tintas, várias dentro de caixas com as cores habituais e outras que não se vê facilmente.

Também dispõe de um lavatório e inúmeros materiais reciclados que poderão ser utilizados mais tarde.

3.3.1.2 Funcionamento

O funcionamento deste espaço não é ditado por regras, todavia acatam-se diretrizes que o fazem ser um lugar de confiança, para se estar, onde se respeita o espaço, os materiais e o outro.

Sabe-se que não se desperdiça material, nem se estraga o desenho dos colegas ou se entra em conflitos.

Antes da turma colocar as mãos à obra, todos se sentam no tapete e conversam com o adulto, sobre o que podem e querem fazer e ouvem os recados que são necessários. Primeiramente, ao utilizar uma folha escreve-se o nome dos participantes, a turma e a letra inicial do professor, caso sejam dois ou mais alunos, faz-se um círculo no nome da pessoa que mais tarde irá levar o trabalho para casa.

Quando se finaliza chama-se o adulto da sala para que este veja o resultado, o possa valorizar ou não, e indicar onde pode guardar para passar à obra seguinte.

Sabem que nenhuma pintura ou outro trabalho pode sair do atelier sem autorização do adulto. Estes são guardados e entregues no final de cada período.

Neste espaço as crianças podem-se sentar ou permanecer em pé, utilizar o número de folhas e do tamanho que desejarem, ter acesso às tintas e pinceis, fazer misturas de cores, utilizar as canetas, os lápis e outros materiais que estão guardados num armário ao seu dispor.

Todos conversam e partilham o que vão fazendo entre pares e adultos, sabendo que esta conversa deve manter-se num tom adequado que não destabilize o ambiente da sala.

Quando entram naquelas portas, todos sabem que devem trabalhar com gosto, brincar com sentir, sentirem-se capazes de fazer qualquer coisa criativa, dar uso à liberdade

Assim, entram num espaço para desanuviar, repleto de experiências diferentes para aprenderem e explorar, conhecerem o mundo e construírem conhecimentos.

O adulto está sempre presente, com um olhar atento para lembrar os mais distraídos para arregaçarem as mangas e vestirem o avental. Dialoga com todos para orientá-los apenas no necessário, sem impor ou criar limitações. Encontra oportunidades educativas para intervir e deixar o aluno, ou um grupo a refletir. Principalmente é alguém que transmite gosto em estar e fazer, um adulto que transmite confiança e sabedoria.

3.4 – As práticas observadas e o foco deste estudo

As práticas observadas vão maioritariamente ao encontro das crenças de um *atelier* confinado por Arno Stern. No entanto, em Portugal, a grande impulsionadora deste olhar para a Expressão Plástica foi a educadora Cecília Menano em parceria com João dos Santos, tal como Sousa (2003, p. 163) partilha, associando a psicologia à expressão, reforçando novamente a importância da liberdade de expressão.

Sendo um grupo disponível que estabeleceu uma relação de confiança comigo, comecei por participar nos seus tempos de *atelier*, sabendo que não ficariam constrangidos com a minha presença, agindo de uma forma contrária ao esperado e não espontânea.

Ao longo deste período fui conhecendo também as práticas vividas e como poderia intervir sem destabilizar o seu funcionamento.

Observei que materiais estavam ao dispor da criança e identifiquei aqueles que não o estavam, e quando poderiam vir a ser facultados ao aluno.

Conheci as diretrizes que conduzem o funcionamento do espaço, como e onde se guardam os desenhos, quando utilizar o avental, a forma de reagir e agir com cada criança e quando seria previsível que esta teria de pedir auxílio ao adulto para conhecer e aprender mais e melhor.

Aprendi que as atividades ali não eram propostas pelo professor mas pelos alunos, de acordo com a sua vontade e necessidade de se exprimirem, deixando-me levar por este princípio e não propondo nenhuma tarefa específica.

Para poder participar com todos os anos de escolaridade do primeiro ciclo, comecei a frequentar os intervalos escolares, conhecendo todas as turmas e todos os alunos, preocupando-me sempre em os deixar confortáveis com a minha presença.

Assim, fui convidada a participar em todas as aulas que coincidiam com os tempos que não careciam da minha presença na sala onde estagiava. Normalmente, estes momentos eram aqueles que a turma estava a disfrutar das áreas curriculares como a música e a ginástica, a horta, inglês e história e só depois de ter assistido a pelo menos duas aulas de cada área.

Estando já inserida no ambiente dos momentos de expressão plástica tive oportunidade de assumir um papel na elaboração do grande presépio da escola, nas festas de natal e de carnaval sem prejuízo de ter continuado a auxiliar nos momentos de expressão plástica posteriormente ao tempo curricular de prática profissional.

Foi através dos diferentes dias de observação e participação, naturalmente sempre condicionada pela liberdade da criança, que fui conhecendo alguns aspetos para confrontar com os princípios de educação pela arte, e de um espaço propício a esta expressão e a sua influência no desenvolvimento das crianças.

Foi assim que me deparei com uma instituição que vai ao encontro de alguns ideais que defende Sousa (2003, p. 160), onde refere que as artes plásticas não se focam no resultado final, todavia no processo da exploração que este pode desencadear, “as artes plásticas ao nível da criança e não esta ao serviço das artes plásticas”. Só desta forma se valoriza, a manifestação dos sentimentos e emoções que se encontra por detrás da expressão, tal como foi verificado ao longo do período de observação no *atelier*.

“Tudo começa com um lugar...”

Stern (1974, p. 13)

Um lugar no fim do corredor, onde se ouvem risos, crianças felizes. O adulto espreita e vê aventais salpicados e cheio de cores, um grupo faz uma pintura gigante em folhas brancas A0, outro junta-se numa mesa e cada um desenha uma história a lápis de carvão.

A Educadora passa por todas as mesas e vai ouvindo o que lhe dizem e distribuindo comentários e elogios sinceros. Os alunos estão de sorriso na cara. Numa folha em branco aparecem riscos diferentes e cada um com a sua intenção. A criança pega no pincel, exprime o que sente, o que quer, naquele lugar de janelas grandes.

Diário de Campo a 07 de Novembro de 2014

A arte emerge, e assim nasce o tema para este trabalho.

4 . Prática de Ensino Supervisionada na Instituição

Foi durante a minha prática profissional que me deparei com uma instituição pensada para a criança, para que esta possa explorar e exprimir as suas emoções, crescendo para ser um adulto desenvolvido intelectual, física e espiritualmente, valorizando a diferença e consequentemente as expressões.

É desta forma, que esta instituição desfruta de um espaço *atelier*, ao qual todos chamam de “pintura” onde pelo menos uma vez por semana desenvolvem diferentes tarefas sem nenhuma imposição permitindo que a criança se sinta livre para se exprimir, tal como refere Read, citado por Sousa (2003, p.24), “deverá ser proporcionada à criança sob a forma lúdica-expressiva-criativa, de modo livre, num

clima que proporcione a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade”.

É no seguimento destes valores que a ação do adulto passa por orientar, estar presente e responder às necessidades da criança. Logo, não existem propostas de atividades ou uma intervenção em grupo, restringindo a minha ação no *atelier* à observação e a intervenções individuais tentando fielmente seguir a postura verificada pelo adulto responsável do espaço e valorizando a observação para dar continuidade a este trabalho.

É com esta intenção que aqui descrevo como se processava o dia no *atelier*, as técnicas utilizadas, e também as observações realizadas tendo em conta a problemática apresentada anteriormente.

4.1 O grupo de crianças em Expressão Plástica

Ao conhecer o grupo desta instituição, deparei-me com crianças com características como, criatividade, grande imaginação, habilidade, predisposição, autonomia e com uma aceitação do outro muito acima do esperado.

Silva (1998) fala do seu *atelier*, da sua postura, e da liberdade que se vive como condição. O aluno por vezes pede permissão para fazer algo, e o autor relembra que o trabalho é deles. “É neste sentido que se baseia aquilo que faço. Permitir a liberdade é a «moeda de troca» para a obtenção de autonomia, sentido crítico, auto-estima, desenvolvimento da criatividade.”

É então introduzida uma tabela com indicadores que relata a criança no *atelier*, analisando e exemplificando o desenvolvimento de algumas das competências referidas, a autonomia, a criatividade, num ambiente de expressão livre, com base no que alguns autores afirmam.

Tabela 1: Indicadores sobre o desenvolvimento de competências em expressão plástica no *atelier* pelo grupo de crianças

	Fundamentação	Análise da Prática	Exemplo
Desenvolvimento da competência Autonomia	<p>Piaget, citado por Kamil (s.d., p. 127) fala-nos de um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia e da independência do adulto, “a criança é independente, utiliza a sua própria iniciativa prosseguindo os seus interesses, diz exactamente o que pensa, faz perguntas, experimenta e tem muitas ideias.”</p>	<p>É dada a oportunidade aos alunos para escolherem o tamanho das folhas, as cores e o tipo de pinceis. São eles que vão recolher o material que necessitam para a sua atividade: cortam o barro, escolhem a mesa, encontram os lápis. Procuram novas ideias, questionam e exploram naturalmente.</p>	<p><u>Diário 07.11. 2014</u> Depois da conversa no tapete, todos se organizaram e sabiam para onde teriam de ir. A M. e a C: apressaram-se para ir buscar uma folha, onde escreveram os seus nomes, enquanto a S. preparava a mesa e as tintas para uma pintura em grupo. A F. depois de cortar o seu barro e de terminar a sua peça, foi lavar as mãos e ajudou a auxiliar da sala a terminar de lavar os pinceis. O T. e o V. optaram por fazerem construções, arrumaram tudo e cada um foi fazer a sua pintura e desenho a carvão respetivamente.</p>
Atitude Criativa	<p>“O indivíduo precisa de um ambiente que encoraje e reconheça suas ideias criativas. O indivíduo pode ter todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo, mas sem</p>	<p>A criança neste espaço procura fazer diferente; sente-se confortável com os distintos contextos para poder distorcê-los; A ausência de censura nas suas obras incentivam as crianças para uma maior exploração; A possibilidade de estar num sítio diferente, de explorar materiais</p>	<p><u>Hábitos de aula:</u> Os alunos são encorajados a procurar tudo o que precisam para corresponder ao que querem elaborar no momento. É natural irem durante a aula buscar paus e folhas e outros elementos da natureza, misturar cores até encontrarem a que querem, pintar com as mãos, os dedos, os</p>

	<p>o estímulo do ambiente, sua criatividade nunca se manifestará”, defendem Fleith e Alencar (2005, p.11) sobre o ambiente para a existência de uma atitude criativa. Assim como Andrea (2005, p.11), que afirma que “as actividades criativas permitem exteriorizar todo o potencial expressivo do ser humano.” E ainda, “ a criança toma consciência da realidade e tem oportunidade de fazer tudo aquilo que imagina”. Stern (s.d., p. 59) acrescenta que “quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo. Não é mais uma superfície branca, mas sim um écran onde se desenrola uma aventura. A criança exprime-se: o seu passado torna-se actualidade e as suas aspirações realizam-se; é o jogo muito sério</p>	<p>diferentes, dá uma maior variedade.</p>	<p>pinceis e de formas diferentes. Todo o material pode ser explorado pelas crianças. É observada diariamente uma espontaneidade na criação de cada criança, como se fosse algo natural. Está implícito na forma de estar do <i>atelier</i> fazer o que se quer, a obra é sua, apelando à criatividade e imaginação.</p>
--	--	--	--

	da criação plástica.”		
<p>Na Expressão</p> <p>Livre</p>	<p>Sousa (2003) afirma que “é a liberdade vivida, proporcionada e estimulada, que permite à criança ser como é, assumir-se com naturalidade, expressar-se com espontaneidade. (...) A liberdade em educação inclui a liberdade de iniciativa, a liberdade na opção na escolha das actividades, no uso do material, na expressão e criatividade.”</p> <p>Menano (2008, p.17) completa dizendo que “segue o teu caminho e deixa os outros falar. A Educação pela Arte é isso mesmo. Dá-se uma grande liberdade às crianças e a ideia que se não devem importar com o que os outros dizem”.</p> <p>Mostrando duas perspetivas da importância da liberdade numa educação pela arte e para a criança.</p>	<p>O aluno escolhe a técnica que pretende usufruir; Não encontra limites na sua expressão; Optam pelo material que preferem e não são conduzidos para fazer algo. Não há limites no número de folhas, cores, tamanho, material. Apenas não existe desperdício. Assiste-se, no <i>atelier</i>, a uma espontaneidade constante, tanto dos alunos como da professora, que incentiva, acompanha, permite que o aluno encontre o que procura para melhor se exprimir. Assiste-se então a um espaço onde o adulto está à disposição da criança e não a criança aos limites do adulto.</p>	<p><u>Diário 5.12.2014</u></p> <p>Na época natalícia, a maioria dos alunos optam por utilizar o barro para fazer algumas figuras do presépio, desde o anjo até à ovelha e o seu pastor.</p> <p>No entanto, o D. opta por fazer uma figura diferente para o presépio da escola, um dinossauro/dragão. Ao lado, a M. e a C. escolheram fazer uma floresta de paus de canela e outros elementos, depois de cada uma fazer a sua peça.</p>

Identifiquei simultaneamente que todo o contexto do seu crescimento aponta, a partir de uma educação incidente nas artes, para a aquisição destas competências:

Valorizam a relação entre pares, deixando o outro ser, aprendendo com o outro, respeitando-o e os seus erros, trabalhando em grupo para fazer mais e melhor.

Tabela 2: Indicadores sobre as vantagens de uma relação entre pares observada em expressão plástica no *atelier*

	Fundamentação	Análise da Prática	Exemplo
Relação entre pares no <i>atelier</i>	<p>“As crianças sentam próximas umas das outras, compartilham materiais e vêm o que seus colegas estão fazendo” descreve Reily (1986, p. 181) como deverá ser um ambiente defensor da relação entre pares.</p> <p>“A aula de artes é um período de sociabilização e por isso é importante que as crianças se sentem juntas, compartilhando material comum, interagindo enquanto fazem os seus trabalhos individuais.”, “Cada criança não só tem sua vez de ser o centro de atenção da classe, como também de dar atenção ao colega.” Reily (1986, p.7)</p>	<p>Aprende a trabalhar em grupo; aceita a diferença do outro; auxilia e deixa-se ser auxiliado.</p> <p>As crianças optam constantemente por trabalhar em grupos. Aceitam as críticas dos outros e aprender a defender os seus pontos de vista. Aceitam também o erro do outro, como condição humana. Descobrem a sua personalidade e o seu papel no grupo. É no convívio entre pares que crescem para ser indivíduos participantes na sociedade e respeitadores dos seus valores.</p>	<p><u>Hábitos de aula:</u> Fazem habitualmente pinturas em grupos ou trios, anteriormente, escrevem o nome de todos os participantes nas costas da folha e sublinham aquele que vai levar a pintura para casa. Quando um elemento gosta muito da pintura e não é sua para levar para casa, ninguém se nega a repetir para todos terem uma quase cópia do que foi feito.</p> <p><u>Diário 13.02.15</u> O M. e o T. estavam a pintar um</p>

			<p>exercito meticulosamente, discutiam quem sabia fazer melhor o quê, e qual o passo a seguir na sua pintura. O T. enganou-se num pormenor que o M. fez questão de referir ser muito importante, Em vez de se chatearem, os dois soltaram uma gargalhada e descobriram uma forma de contornar o erro e seguir de outra forma a sua pintura.</p>
--	--	--	---

O erro é contornado pelos alunos, e é com a criatividade que encontram soluções, evitando assim o desperdício de ideias e materiais, mesmo que isso não seja uma preocupação mas sim uma atitude natural face à sua obra. (Exemplo presente em anexo fotográfico)

Mesmo depois de observar cada passo do primeiro pássaro. O D. enganou-se logo no início, (...) Surgiu uma gargalhada em vez da repressão dos dois alunos. (...)

D: - Sei que querias um pássaro, mas se eu agora fizer uma borboleta também fica giro. (riram-se os dois)

T: - Uma borboleta não, vamos fazer um foguetão!

D:- Sim, sim! Eu faço.

Mas ambos pegaram no pincel, e enquanto o D. fazia a zona inferior do foguetão o T. fazia o restante e ainda se riram com a “cara” que o T. dera ao foguetão. (...)

Diário de Campo nº16 a 03 de março de 2015

Após mencionar as competências desenvolvidas pelo aluno, num espaço de expressão plástica e através da relação entre alunos, é apresentada uma análise da apropriação/funcionamento do espaço pela criança, enquanto promotor da Educação pela Arte.

Tabela 3: Indicadores sobre a apropriação/funcionamento do espaço *atelier* pela criança em expressão plástica.

	Fundamentação	Análise da Prática	Exemplo
Apropriação do espaço pela criança	<p>Stern (1974, p.33) fala do <i>atelier</i>: “é um mundo. É determinada (a oficina) por um ambiente particular e não é, para a criança que a descobre, comparável a nenhum outro lugar.”</p> <p>Para Zabalza (1992, p.151), o espaço de artes “estimula o sentido de curiosidade e a necessidade de experimentação da criança” e ainda afirma que no <i>atelier</i> que faz “mais sentido o processo de exploração, de elaboração de captação, de funcionamento do que os resultados finais ou o produto elaborado.”</p>	<p>A criança sente-se confortável para ser e criar; escolhe este espaço como local para passar os seus tempos livres; associa o espaço a lazer e aprendizagem.</p> <p>O <i>atelier</i> torna-se o seu refúgio da pressão escolar.</p>	<p><u>Diário 06.03.15</u></p> <p>A L., por iniciativa própria, escolhe um frasco vazio e mistura diferentes tons de azul, verde, e branco para descobrir o tom ideal para a sua pintura.</p>

É sentindo-se desta forma, no espaço *atelier*, que os alunos desenvolvem uma capacidade criadora, e de apropriação de materiais, exploram diferentes técnicas e ficam mais aptos para enfrentar as adversidades da vida. Como Sousa (2003, p. 168) refere, e citado no primeiro capítulo, a criatividade caracteriza-se por “uma capacidade cognitiva que lhe permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, provocar, prever, projectar e que sucede internamente (...)”.

A sua imaginação não pára de surpreender, encontram fontes de inspiração em qualquer situação, tornando-se seres práticos e de resposta rápida.

A F. chegou ao pé de mim com uma folha em branco e disse-me que não sabia o que fazer. Queria que eu lhe desse uma ideia para pintar. (...)

F. – Já sei, vou pintar uma rapariga como eu que não sabe pintar.

Diário de Campo nº4 a 21 de novembro de 2014



4.2 Ação do Adulto

O ponto de partida na procura de uma problemática, ou fator que diferencie a instituição, resulta da perceção de uma escola que valoriza as expressões, como a arte, mas que não pretende necessariamente que o seu aluno seja um artista de renome ou faça quadros que fiquem para a história. Apenas pretende que a arte na sua forma mais pura – as expressões – sejam um momento para a criança se exprimir, conhecendo as suas limitações e o mundo da imaginação e criatividade de uma obra que reflete essencialmente a pureza da sua pessoa. Tal como é escrito no capítulo de enquadramento teórico-empírico, e defendido por Reily (1986, p.XI) as artes plásticas permitem “habilitá-las, ajudá-las a se tornarem adultos equilibrados, capazes de lidar

com suas próprias dificuldades e limitações – aptos a participar significativamente e dentro de suas possibilidades do grupo social em que vivem.”

A instituição, combate a tendência de chamar “expressão” a desenhos em que a tarefa da criança é apenas pintar dentro de um contorno. A prática que preconiza leva o adulto a não intervir na criação da criança. Aqui, o céu pode ser verde e o elefante às cores. Não há correções e intervenções, não há o certo e o errado, nem o obrigatório. É o espaço da total liberdade criativa.

A S. optou por pintar, tal como nomeou, uma “pintura trocada”, onde o que deveria ser amarelo agora é verde, como o sol, e o que deveria ser verde é roxo, o céu é laranja e as nuvens amarelas.

Diário de Campo nº8 a 09 de Janeiro de 2015



Uma criança apenas consegue distorcer o realismo quando se sente confortável neste, tal como é referido no primeiro capítulo, onde Luquet (1979, p. 159) fala do realismo intelectual como a fase em que a criança ultrapassou as dificuldades em representar um determinado objeto e sente-se confortável para distorcê-lo.

Neste *atelier*, o nome do adulto é constantemente chamado, e ela sabe onde deve ir primeiro e com quem deve despender mais tempo, o que varia de dia para dia. Aproveita as oportunidades para incutir algumas perguntas que fazem a criança pensar, que aumentam o seu vocabulário, que fazem agilizar o pensamento e reflexão.

Tabela 4: Indicadores sobre o papel do adulto no *atelier* de expressão

plástica face à criança

	Fundamentação	Análise da prática	Exemplo
O adulto no atelier face à criança	“ O professor de artes está sempre atento às coisas que estão acontecendo ao seu redor, procurando ideias novas para usar com as crianças. Ela vê uma técnica diferente e logo se entusiasma, querendo experimentá-la com os seus alunos” afirma Reiley (1986, p. 9).	Procura responder sempre à chamada da criança, foca o seu olhar em cada um individualmente; mostra-se disponível; mostra uma atitude não diretiva face à expressão; as suas observações revelam-se verdadeiras para com a criança.	<u>Diário 14.11.14</u> O V. chama o adulto para ver a sua pintura antes de começar uma nova. Ainda não estava a pintar nem à cinco minutos, e ao contrário do habitual, a folha estava simples e com apenas uma cor. O adulto ao olhar para a folha, perguntou qual era a sua vontade de pintar, e após uma resposta afirmativa e entusiástica. Conhecendo a criança, e comentando com sinceridade e sem imposição, o adulto referiu que aquela pintura era de quem estava a ser preguiçoso, dando o mote que ele era capaz de torna-la muito mais rica. Depois de ser chamado à atenção, esforçou-se nas pinturas seguintes, mostrando sempre ao adulto com agrado e confiante do que fizera.

Aqui, o adulto contorna a questão para que esta não condicione o aluno, incentiva-o, auxilia, seguindo o mesmo princípio. Como exemplo destas intervenções lê-se também a entrada de diário nº 3:

Educadora - De que tamanho querem fazer o vosso anjo?

F e L – Do nosso, ou um pouco maior.

A L. pega num lápis de cera e começa a fazer o contorno, primeiro a cabeça e passa de imediato para os braços, esquecendo-se do pescoço.

Educadora – Espera um pouco. Olha para mim, como descreves o meu contorno, desenha no ar.

F. – Primeiro a cabeça, desce para o pescoço e sai um bocado de fora para os ombros...

L. – Falta o pescoço!

Juntas continuaram a desenhar olhando sempre para o corpo uma da outra à medida que continuavam o contorno.

Diário de Campo nº3 a 12 de dezembro de 2014

É possível perguntar se a inferência do Educador/Professor, nesta nota de campo, criou limites na obra daquelas alunas, contudo é conhecendo a situação e o propósito que possibilitou o adulto intervir dessa forma. A orientação sobre a figura humana, comparando com o seu corpo não limitou a criação da sua obra e os valores de expressão livre e criatividade, uma vez que estes eram explorados pelas duas crianças na colagem em si, na escolha das cores, do ramo de flores na sua mão, e outros pormenores, e não na forma do anjo em que o adulto entreviu.

Stern (s.d., p. 67), mostra-nos que “não existe criação absolutamente espontânea, visto que há sempre um mínimo de influência em tudo o que a criança faz. O que interessa saber é qual a parte de influência que protege uma integralidade infantil”, mostrando que o adulto de *atelier* deve ser alguém com formação e

conhecimento do grupo, de cada aluno individualmente para ser como ser a mínima influência, como intervir em cada situação.

Contudo, a atitude do adulto também pode ser condicionante, no início da minha prática deparei-me com situações onde me questioneei se a minha atitude teria sido ou não condicionante ao dar sugestões sobre as pinturas ou induzindo o que à partida estariam a desenhar, pondo em causa os princípios vividos naquele *atelier*. É importante o adulto conseguir abstrair-se de pré-conceitos do certo e errado, e consciencializar que a sua intervenção tem grande significado para a maioria das crianças, levando ao condicionamento.

A seguinte tabela demonstra algumas características observadas e consideradas importantes para um adulto no *atelier* de artes:

Tabela 5: Indicadores sobre algumas das características de um adulto no *atelier* de expressão plástica

	Fundamentação	Análise da prática	Exemplo
Orientador não condicionante	“O professor proporciona-lhes oportunidades para que eles façam as suas próprias explorações, descubram os seus conhecimentos e estabeleçam as suas relações, motivando-os e estimulando-os nestes propósitos” Sousa (2003)	O adulto no <i>atelier</i> é orientador, contudo não diretivo. Isto é, responde às necessidades da criança; faz as suas observações sem condicionar a atividade da criança e sem impor alguma restrição. Procura estar presente para todos, sabendo quando deve ou não intervir.	<u>Nota nº1 a 12.11.14</u> Pegou numa folha A1, escreveu o seu nome na parte de trás e eu ajudei-o a prender o avental. (...) De longe, observei o F. que parecia fazer um desenho abstrato, no entanto sabia perfeitamente onde cria o risco vermelho e a bola azul, fazendo-os com todo o cuidado.

		Relembra os alunos, que as obras são suas, logo não é necessário uma autorização para fazer diferente.	
Ouvinte	<p>“Qualquer comentário que a criança faça, quando mostra um desenho, pode ser um indício de uma atitude, pensamento ou sentimento.” Di Leo (1985)</p> <p>“ O professor de artes está sempre atento às coisas que estão acontecendo ao seu redor, procurando ideias novas para usar com as crianças. Ela vê uma técnica diferente e logo se entusiasma, querendo experimentá-la com os seus alunos.” Reiley (1986, p. 9)</p>	<p>O aluno não se impõe à criança, mas procura ouvi-la para criar uma relação de confiança e mais forte entre adulto-aluno, compreendendo a sua expressão livre. Para ser um bom orientador, segundo os princípios de não diretividade, é imprescindível o adulto ouvir a criança, mesmo que esta não se expresse por palavras. Assim o adulto do <i>atelier</i> dispõe do tempo para ouvir, as histórias das pinturas dos seus alunos, os seus comentários, desabafos, pedidos, etc.;</p> <p>Foca o seu olhar em cada um individualmente; mostra-se disponível; mostra uma atitude não diretiva face à expressão; as suas observações revelam-se verdadeiras para com a criança.</p>	<p><u>Diário 14.11.14:</u> O V. chama o adulto para ver a sua pintura antes de começar uma nova. Ainda não estava a pintar nem à cinco minutos, e ao contrário do habitual, a folha estava simples e com apenas uma cor. O adulto ao olhar para a folha, perguntou qual era a sua vontade de pintar, e após uma resposta afirmativa e entusiástica. Conhecendo a criança, e comentando com sinceridade e sem imposição, o adulto referiu que aquela pintura era de quem estava a ser preguiçoso, dando o mote que ele era capaz de torna-la muito mais rica. Depois de ser chamado à atenção, esforçou-se nas pinturas seguintes, mostrando sempre ao adulto com agrado e confiante do que fizera.</p>

Assim, ao longo dos meus dias no *atelier* fui acompanhando a educadora/professora na sua forma de agir, para poder eu também colaborar. Contava-me sobre as necessidades de cada aluno, mostrando o quão bem os conhecia, o que eles eram ou não capazes de fazer, os seus gostos, entre outros. Encontrando alguém que valoriza o que Sousa (2003, p128) descreve, “o educador não directivo está sempre presente, atento e disponível, mas nunca deve ser o polo dirigente, o actor, no palco da educação.”

No entanto, e como já foi referido influência está sempre presente, pelo dia-a-dia de cada um, a época vivida, os sonhos, o amigo do lado ou um comentário aleatório, como se viu no capítulo I através do conhecimento da teoria da arte como imitação das influências exteriores, defendida por Platão e completada por Aristóteles.

A professora de inglês também optou por participar, pegando numa folha e num pincel. Escolheu pintar uma floresta com diferentes tons de verdes e de castanho, mostrando um prazer inédito por pintar. Os alunos, movidos pelo acontecimento único, quiseram acompanhar a sua professora, optando também por desenhar diferentes florestas. Há medida que iam pintando, desprendiam-se do que a professora, compenetradamente, estava a desenhar e personalizaram a sua pintura, umas florestas de uma só árvore, outras de vários tamanhos e começaram a aparecer casas e animais.

Nota de Campo 4 a 09 de Janeiro de 2015

É inevitável observar que todas as ideias são influenciadas por algo, como todas as obras, criações, a originalidade parte de algo que já existe e com o qual nos sentimos confortáveis.

Luquet (1979, p. 37) afirma que “a criança dá frequentemente a um desenho executado ou em vias de execução uma interpretação diferente da sua intenção primitiva” se lhe for proporcionada liberdade para tal. Um grupo de crianças que por

hábito trabalha com as condições para uma liberdade de expressão, ao ser deparado com um tema comum, como foi a floresta, consegue incutir algo seu ao longo da pintura, cada pintura é única.

É graças a um adulto compreensivo que a criança se sente confiante para, com naturalidade, comunicar os seus sentimentos e ideias expressos na sua obra. É um hábito mostrar a sua pintura finalizada ao adulto da sala e contar a história que está por detrás dela, o adulto posteriormente pode ou não interpretá-la.

A M. terminou a sua pintura e eu questioneei-a se poderia levar para colocar no chão a secar.

M. – Mas não queres ouvir a história? Não é um circo qualquer. (...)

Comigo, esta partilha e comunicação entre aluno-adulto apenas aconteceu quando foi criada uma relação de confiança com o aluno em questão.

Diário de Campo nº15 a 27 de fevereiro de 2015

Concluindo este ponto, o papel do adulto é definido por Santos (1998, p.24), “este assume mais a posição de observador atento, proporcionador de materiais diversificados, propostas de trabalho pertinentes, questões que despertem para novas experiências, palavras de encorajamento aos mais «tímidos», registo de diálogos, solução de problemas técnicos.”

4.3 O espaço *Atelier*

A importância do espaço é maioritariamente notada porque este comunica com a criança gerando um contexto que permite associar a sua naturalidade à sua expressão artística. Andrea (2005, p.39) completa ainda dizendo que o espaço deve ser o reflexo da relação adulto-criança.

Tabela 6: Indicadores sobre o espaço *atelier* em função da ação do adulto

	Fundamentação	Análise da prática	Exemplo
O espaço em função da ação do adulto	O adulto é quem conhece melhor o espaço, é quem zela por ele e a apropriação que a criança desenvolve, ditando o seu funcionamento face a uma liberdade de expressão. É desta forma que Andrea (2005, p.39), afirma que o ambiente do espaço deve ser um reflexo da relação do adulto com a criança, um ambiente principalmente de respeito e confiança.	O espaço está organizado para que o adulto consiga ter uma visão sobre todas as crianças; Este opta pelo material que pretende ou não disponibilizar à criança; Estimula a criança para utilizar novas técnicas, expondo-as de diferentes formas para cativar o seu interesse, mostrando que o espaço está organizado para promover essa manipulação.	<u>Diário 06.02.15</u> O A. refugiava-se maioritariamente na pintura, para fazer os seus bonecos preferidos. Escolhia sempre a mesma mesa e era o único aluno que fazia pintura sentado. Desafiando o aluno, e procurando que ele experimentasse outra técnica, o adulto responsável, mostrou-lhe como o barro, que estava numa mesa e com um grupo de alunos diferente, daria para fazer o seu boneco preferido e com outras dimensões. Foi esta intervenção que fez este aluno usufruir do barro e socializar com outro grupo, deixando a pintura de lado e dando hipótese a outras técnicas nas restantes aulas.

Se for um espaço intimidante a criança retrai-se e não se entrega onde não se sente confortável, precisa de se sentir como se estivesse em casa, segura.

Tabela 7: Indicadores sobre o espaço *atelier* em função da criança

	Fundamentação	Análise da prática	Exemplo
O espaço <i>atelier</i> em função da criança	A utilização do espaço pode ser determinante na experimentação da criança, como Andrea (2005, p.36) afirma, são as diferentes experiências que fazem surgir novas descobertas na construção de conhecimento, por isso devem ser encorajadas	A criança tem a possibilidade de experimentar diferentes cores e materiais, opta pelo espaço que lhe é mais confortável, se a mesa, o chão, estar descalço; A criança sente-se segura e apta a qualquer prática.	<u>Diário 13.02.15</u> Todos optaram por fazer pinturas de grandes dimensões e as mesas, que estavam à disposição dos alunos, pareciam escassear. Rapidamente, um dos grupos que não teria espaço, ajudou o adulto de sala a arrumar tudo o que estava em cima de outras duas mesas. Afastaram-nas da parede e começaram a pintar com os outros grupos.

É neste seguimento que o *atelier* é pensado para a criança, para que esta chegue ao material necessário, com placards e prateleiras para expor as suas obras, com mesas corridas para proporcionar o convívio e um bom ambiente.

Foi através da conversa espontânea exposta na nota de campo nº 2 que abordei como um aluno se sentia naquele espaço.

Perguntei como se sentia naquele espaço, se gostava.
Respondeu-me que era o seu espaço preferido a seguir ao jardim, e que por vezes até propunha ao seu grupo de amigas para passarem ali os intervalos.
Gostava de tudo o que produzia naquele espaço, sentia-se um “adulto artista e criador”.

Nota de Campo nº 2 a 12 de dezembro de 2014

A preocupação associada à organização do espaço vai no sentido de permitir que a criança se aproprie do mesmo, e o utilize com prazer, mesmo se para tal tiver que remover obstáculos e o renove na sua configuração. É assim que facilmente juntam ou abdicam das mesas de trabalho, adaptando ao seu projeto. Mostrando a importância que o material tem num espaço assim.

Tabela 8: Indicadores sobre a relevância e apropriação dos materiais num espaço *atelier* pelo grupo de crianças

	Fundamentação	Análise da prática	Exemplo
Materiais no <i>atelier</i>	<p>Observa-se no <i>atelier</i> o que é referido por Reily (1986, p. 7) “as mesas da sala devem ser do mesmo tamanho para que possam ser unidas.”</p> <p>Schwall (2012), fala que um espaço de artes devem conter uma diversidade de materiais para fazer nascer ideias nas crianças. É nessa diversidade que a criança encontra um ambiente onde a sua ação é levada a envolver as mãos, a mente e os sentidos, a desenvolver a imaginação, a estimular o pensamento, entre outros.</p> <p>Santos (1998, p.24) conta como são os materiais no seu</p>	<p>No <i>atelier</i>, existe um armário com diferentes materiais ao dispor da criança, utilizados regularmente. Estes são: canetas de feltro; canetas de acetato; lápis de cor; lápis de cera; tesouras; agrafadores e duradores; elásticos; lapiseiras de grafite; entre outros.</p> <p>Também ao seu dispor estão folhas brancas de vários tamanhos, desde A4 até A0, que o aluno pode escolher consoante o seu gosto, tintas e pinceis de inúmeras cores e formatos respetivamente,</p>	<p><u>Diário 12.12.14</u> O T. foi buscar o avental do adulto do <i>atelier</i> para pintar, mesmo sabendo que este quase lhe chegava aos pés.</p> <p><u>Diário 27.02.15</u> As pinturas referentes ao carnaval continuam a aparecer. Pinturas cheias de cores, com figuras diferentes e de grandes dimensões. A R. procura no frasco dos pinceis, um que se destaque para fazer o fundo da sua pintura de forma diferente, escolhe um estragado que dá um efeito engraçado. A M.</p>

	<p><i>atelier</i>, “no que diz respeito aos materiais, procuro que sejam múltiplos. É necessário arranjar a maior variedade possível, de forma a dar à criança um leque de escolhas ilimitado. O que se pretende é que a criança contemple materiais que raramente utiliza (...)”</p>	<p>anilinas, colas, e outros materiais que se encontra em lugares distintos da sala.</p> <p>Para expor os trabalhos dos alunos, existem estantes, placards e ainda um armário com a identificação de cada turma para organizar todas as obras até ser altura de levar para casa.</p> <p>Os materiais e o espaço são partilhados por todos, existe o sentido de responsabilidade de tratar cada objeto com o cuidado de como se fosse seu, todavia desenvolvem uma capacidade de partilha, inclusive o adulto.</p>	<p>opta por rolar o seu pincel que faz um fundo diferente. (...)</p> <p><u>Hábitos de aula:</u> Todos os alunos sabem que as pinturas que oferecem ao adulto responsável são para pendurar no grande <i>placard</i> do <i>atelier</i>.</p>
--	---	---	--

Stern (1974 p.33) “A oficina é um mundo. É determinada por um ambiente particular e não é, para a criança que a descobre, comparável a nenhum outro lugar.”

É nesse sentido que a criatividade é fomentada como demonstra a fotografia, a obra que as alunas se propuserem, implicou a junção de diversas folhas no chão e pés descalços.



Fotografia retirada durante a atividade a 12 de dezembro de 2014

O conforto e a criatividade estão de mãos dadas no aproveitamento e no potencializar deste espaço.

A preocupação em dar o espaço aos alunos como seu é tão evidente que sem constrangimentos é utilizado a qualquer hora, sujeito apenas à autorização do adulto e a regras mínimas de responsabilização, nomeadamente nas horas de recreio.

Após a hora de almoço, oiço algumas gargalhadas vindas do *atelier*.
 (...) estavam a criar umas pinturas diferentes e cheias de cor. (...)
 O chão?! Já é habitual estar assim, aliás está salpicado por toda a sala.
 A mesa, elas sabiam como limpar.

Diário de Campo nº 17 a 4 de Março de 2015

4.4 O Programa Curricular e o *atelier*

Durante os meus dias no *atelier* verifiquei que existe um conjunto de recursos, associados às diferentes técnicas, que se encontram sempre dispostas para o uso da criança, como a pintura, colagens, o desenho a lápis de cor, lápis de cera ou carvão, canetas de feltro ou acetato. Contudo eram propostas diversas técnicas que a criança poderia ou não optar por fazer: as anilinas; os óleos; barro; digitinta; gesso; oro; pintura com verniz; entre outras. (Exemplo presente em anexo fotográfico)

Para o programa do Ministério da Educação estão descritas as três principais técnicas: o desenho, a pintura e as colagens, mostrando-se como fundamentais na expressão plástica.

Este destaque é sem dúvida justificado.

Andrea (2005, p. 36) refere que no desenho “a criança afirma o que pensa, estrutura a confiança que tem em si mesmo, afirma as suas sensações e as suas percepções sobre os seres, as coisas e o mundo. O desenho veicula o pensamento.”

Por outro lado, Stern (s.d.) defende a pintura como:

Uma actividade agradável. Permite-lhe libertar-se, assim, se acalmando. Mas também exige o seu esforço, e capta todas as suas faculdades sensoriais, mentais e afectivas que ela concentra na expressão. Assim a pintura é um jogo e um trabalho, toma e dá, relaxa e vivifica ao mesmo tempo. (p.99)

Gonçalves (1991, p. 28) fala da colagem dizendo que esta “visa a grande simplificação formal e provoca a imaginação criadora, ao propor estranhas relações de imagens, aparentemente contraditórias, quando deslocadas do seu contexto habitual”.

Na lógica de programação do Primeiro Ciclo do Ministério, as “Expressões” são um tempo cada vez menos valorizado nas escolas. Tal advém de um currículo demasiado extensivo de matérias que devem ser abordadas em apenas em quatro anos letivos. Titula, em consequência, as “Expressões” ora como tempos extracurriculares ora como atividades de enriquecimento curricular. Assim entendidas, o Ministério da Educação mostra que não quer nem pretende nenhuma obrigatoriedade a nível das “Expressões” no currículo escolar. Tal como defende Sousa (2003) ao afirmar:

No próprio sistema escolar as Letras e as Ciências possuem uma preponderância significativa em relação às Artes Plásticas, olvidando-se quase por completo as outras artes. As artes plásticas aparecem geralmente no campo da educação de dois modos diferente: - Aulas de artes plásticas inseridas no currículo escolar geral; *ateliers* de pintura, de escultura, cerâmica, etc., funcionando extracurricularmente. (...)

Todos os esforços vão no sentido da criação de obras que, depois de acabadas, sejam contempladas em exposições.
(p.162)

O *atelier* conhecido nesta prática, e defendido pela instituição em estudo, procura combater esta premissa indo, ainda assim, ao encontro dos objetivos do Ministério da Educação face à expressão plástica.

As atividades vividas neste espaço, sem preocupações de garantir as sequências programáticas, incluem o todo ou grande parte dos conteúdos descritos no programa curricular e vão, mesmo assim, para além destes, como é exemplo as anilinas, óleos e digitinta.

A pintura e o desenho que são as técnicas do programa, não deixam de ser as mais presentes e acessíveis ao aluno tal como o recorte e colagem que estão sempre ao dispor da criança. Mesmo a moldagem e escultura, consideradas no programa através do barro, fazem parte atividade através da tradição de natal.

E neste contexto, inconscientemente, ou por outro lado, apenas de consciência para o adulto, a criança desenvolve as diferentes técnicas e atividades propostas pelo programa de uma forma mais natural e enriquecedora.

Assim, as várias propostas do *atelier* abrangem a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies, o conhecer de diferentes texturas e materiais e a exploração de diferentes técnicas de expressão, como o recorte, colagem, entre outros, tal como é referido nos princípios orientadores do programa do 1º ciclo em expressão plástica, pelo Ministério da Educação (2009) como metas ou objetivos pedagógicos.

No entanto, é dada uma opção à criança para escolher como pretende usufruir do seu tempo no *atelier*, e assim todas as tarefas são encaradas com um momento pessoal e lúdico. Registe-se que nos princípios orientadores do Ministério (2009), que está descrito que “o carácter lúdico, geralmente associados a estas

atividades, garante o gosto e o empenho dos alunos na resolução de problemas com que são confrontados”.

Todos os dias, como é descrito na entrada de diário nº1, os alunos sentam-se no tapete e são distribuídos pelo *atelier* conforme a técnica que querem elaborar naquele dia.

Sentam-se no tapete para ouvir a Zé. Esta pede um pouco de silêncio e começa por questionar os alunos sobre o que querem fazer.

Junta-se um grupo de três alunos para fazerem uma grande pintura. Enquanto o V. e o T. preferem ir para a mesa grande fazer um desenho de grafite.

Rapidamente os alunos sabem onde têm de ir buscar as folhas e escolhem um lugar nas mesas. Pintam ou desenharam em pé, exceto na mesa grande onde há uns bancos altos que adoram usar.

Diário de Campo nº 1 a 07 de novembro de 2014

A pintura é a escolha mais comum durante todo o ano, no entanto quando alguma técnica diferente está ao dispor – como a digitinta, os óleos, etc. – há uma tendência para ser sempre a primeira escolha, mesmo que termine a aula na pintura, conforme é verificado no diário nº10.

Hoje os alunos tinham ao seu dispor uma atividade distinta, a digitinta. Quando a Zé questionou quem queria participar, todos levantaram o braço à exceção do A. que preferia fazer uma pintura.
(...)

A M. e a L. aproveitaram o tempo disponível para fazer cores e desenhos diferentes na digitinta, a F. pediu gentilmente para ir para outra mesa fazer uma pintura. A ela juntaram-se mais seis alunos, que acabaram por fazer duas técnicas no mesmo dia. Esta é prática já é habitual no *atelier*. A criança não está presa apenas a uma atividade por sessão, podem usufruir de todas as que o tempo permitir.

Diário de Campo nº 10 a 24 de janeiro de 2015

5 - Considerações finais

O fim da educação... é a preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no seu aspecto vocacional mas também espiritual e mental, então não é de informação que ele necessita: é de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, gosto – qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado dos sentimentos para a actividade de viver

Read (1942)

Durante este período de trabalho desenvolvi uma prática pedagógica numa instituição que me recebeu de braços abertos, possibilitando deste cedo atingir os objetivos propostos como sejam desenvolver uma relação com os agentes educativos no contexto institucional e ser uma parceira aprendiz junto das professoras cooperantes, nomeadamente a de expressão plástica.

Esta receptividade traduziu-se basicamente na abertura de portas para conhecer a criança e o grupo, permitindo que, também eu me tornasse num agente de desenvolvimento no crescimento de cada um.

Inicialmente, na procura um aspeto de estudo para abordar e conhecer pormenorizadamente, deparei-me com um *atelier* que significava um espaço de carinho por todos, e me convenceu que era este que possibilitava uma instituição que acredita na individualidade da criança, numa educação que valoriza as expressões em pé de igualdade com as ciências exatas.

Ao longo da pesquisa e elaboração do relatório fui descobrindo inúmeros componentes de magia para gerar um espaço pensado apenas para a criança. Contudo, um espaço tem tanto potencial quanto a pessoa venha a usufruir deste, tal como os recursos disponibilizados o têm.

Eventualmente, até é possível dizer que a criatividade que se fala no primeiro capítulo, como estímulo para criar um adulto inovador, é uma ferramenta para tornar uma pequena sala com poucos recursos num *atelier* com tantas possibilidades.

Conclui-se facilmente que, uma instituição com os princípios e crenças nesta direção só necessita de uma equipa ou até de um adulto que as concretize de uma forma correta, pela liberdade.

Todavia, é importante referir e compreender que a postura do adulto contribui em muito para um ambiente de liberdade de expressão, assim como um espaço amplo permite fazer pinturas com as dimensões ao agrado da criança, tornando-se mais facilmente um espaço libertador que lhes é confortável, para esquecer a exigência da sala de aula e poder ser criança.

Ao longo do período de estágio identifiquei então três vertentes fundamentais para uma escola que valoriza as expressões da forma que descrevi até então: os valores da instituição; o adulto; e o espaço.

Foi assim que a análise do trabalho baseou-se então, em três categorias, o espaço, o adulto e a criança. Falando na sua importância e a relação entre si.

Observando o *atelier* segundo estes pontos, me foi possível encontrar respostas para as questões de partida.

1 – Compreender como o *atelier*, o espaço e os recursos influenciam a educação artística da criança?

O espaço comunica com os agentes envolventes, por isso deve ser pensado para que a mensagem transmitida vá ao encontro dos valores de liberdade de expressão e criatividade, onde é possível sujar, errar, brincar e principalmente explorar.

A organização do espaço dita a confortabilidade que a criança sente e por consequente a sua forma de estar e de se exprimir.

A disposição da sua mobília e materiais devem ser facilitadores dos valores enumerados, dando liberdade ao aluno para não restringir o seu próximo passo, fornecendo-lhe, todavia, o que precisa.

O *atelier* intencionalmente não é exaustivo no excesso no estimulação, mas sim próprio para que tanto o aluno como os adultos se sintam cómodos para permanecer ali dias sucessivos no exercício da sua atividade criativa.

É num espaço amplo que a criança encontra a possibilidade de juntar folha atrás de folha para fazer uma figura gigante. É naquelas prateleiras vazias que a criança quer colocar a sua peça de barro.

A influência de um espaço como o *atelier*, e o seu papel na criatividade do aluno, implica também uma disposição propícia à socialização entre pares.

As aprendizagens significativas advêm em grande medida da relação criança-criança, permitindo uma troca de ideias, dinâmicas de grupos, espírito de entreaajuda, o respeito pelo outro e pela sua obra.

Uma criança ao sentir-se bem numa sala, gera autoconfiança, faz com que acredite que é capaz de tudo.

Conclui-se afirmativamente sobre a necessidade de especial atenção na utilização de um espaço e dos recursos associados, pois sem dúvida que este é influenciador na criatividade.

2 - Como é que a diretividade do comportamento do adulto, no espaço *atelier*, pode ser influenciador e condicionar a atividade do grupo das crianças?

Observando a postura do adulto, e confrontando com a teoria presente no primeiro capítulo, foi-me possível concluir pela existência de dois cenários tipos sobre a atitude do adulto face à expressão da criança: um em que o adulto condiciona a ação e outro em que não o faz.

A consciência destes cenários torna-se a chave para uma Educação pela Arte, uma vez que é no comportamento do adulto, na diretividade que imprime que o condicionamento na atividade da criança se coloca e vai afetar a sua obra, consequente a sua expressão.

Este condicionamento não é referente apenas no início das atividades com a imposição da temática, da técnica e/ou de fornecer apenas um material, ou outros exemplos. Também o acompanhamento que se faz à criança pode tornar-se condicionante se, na sua orientação, se se tornar uma sugestão suficientemente forte para que a criança venha ou não a reproduzi-la.

A comunicação em forma de arte entre criança-adulto, deve acontecer de uma forma natural, pressupondo que o adulto conheça a criança, a sua postura e gostos, e que estabeleça uma relação de confiança. Deste modo, leva a que seja intrinsecamente a partir da criança a necessidade de partilhar a sua mensagem com o seu par adulto.

Conclui-se afirmativamente, que é no comportamento do adulto e na diretividade que rege a relação adulto-criança, que se constrói a base da uma expressão plástica livre, principalmente se esta relação for saudável, forte e de confiança.

3 - Como é trabalhado o que é proposto no Programa de 1º ciclo na área da expressão artística numa escola que privilegia o *atelier*?

Em termos gerais existe uma tendência para seguir as propostas do Programa, impondo-as às crianças, existindo um dia específico para uma técnica e outro para explorar um material.

Por outro lado, e como é defendido, é na expressão livre que se dá ao aluno a possibilidade de escolha, e na Educação pela Arte que se faculta a descoberta e a exploração.

Desta forma, se as propostas de trabalho partirem sempre do adulto, para se seguir um tema da forma que este sugere, estas duas vertentes, de expressão livre e Educação pela Arte, deixam de existir, naquele contexto.

Assim, foi importante descobrir como atingir as propostas do Ministério sem que estas sejam uma obrigatoriedade para o aluno.

Aparentemente pelo facto de ser um programa imposto externamente, poder-se-ia pensar que este é contrário às condições necessárias para uma expressão livre.

No entanto, um aluno que se sente confortável num espaço, como um *atelier*, para procurar materiais, usufruir destes, atrever-se para desenvolver uma maior capacidade de criatividade e imaginação, de uma forma natural acaba por descobrir as diferentes técnicas que até vão mais além do inevitável, desde que estas estejam expostas e prontas para a criança.

Mesmo quando a criança, como ser individual, tendencialmente opta sempre pela mesma técnica, é induzido pelos seus pares, dentro da dinâmica coletiva, a explorar as outras técnicas.

Falo então de técnicas como a pintura, o desenho, o recorte e colagem, que estão constantemente ao dispor da criança, são as suas opções constantes e a olhos do Ministério as três técnicas de referência programática.

Outras como a digitinta, o barro, oléos, são propostas à turma em determinados dias, e cabe ao aluno optar se quer ou não utilizá-las ou seguir para as que estão sempre ao seu dispor.

Por exemplo, nesta instituição, o barro, mesmo sendo uma técnica secundária, está ao dispor do aluno desde de outubro, sendo associado à época natalícia. O restante que não foi utilizado até ao final do período, fica disposto como mais uma técnica que o aluno pode explorar consoante o seu querer.

Conclui-se afirmativamente pela compatibilidade do Programa, proposto pelo Ministério da Educação, com a Educação pela Arte e através da expressão livre, sendo a instituição em estudo um exemplo.

Para finalizar uma reflexão, a instituição de referência mostra então ser possível conjugar o melhor dos dois mundos neste domínio da expressão plástica: o cumprimento de um currículo obrigatório que vai ao encontro dos valores de uma educação pela arte. Defende, nas suas orientações curriculares, uma liberdade de expressão da criança e a criatividade que o ser humano mais completo é capaz de exteriorizar.

Para tal, é necessário um adulto conhecedor da arte da criança e das fases em que se encontra no seu percurso evolutivo, e simultaneamente defensor de uma Educação pela Arte e os seus princípios. Um adulto conhecedor e compreensivo do querer e gosto da criança, em cada situação. Um adulto que seja apoiado nas suas escolhas.

Neste contexto é necessário ter um corpo docente e uma instituição cientes desta metodologia bem como um espaço e recursos que a possibilite.

Não só fazendo referência a este tempo de prática profissional, mas a outras instituições que conheci no meu percurso acadêmico, se por um lado encontrei instituições que não dispunham de espaço e recursos para promoverem com rigor pela arte, deparei-me com outras escolas que dispunham desses espaços e recursos mas no entanto preferem que a criatividade seja apenas iniciativa do adulto, impondo a ideia do certo e do errado, o que deve ou não fazer. A preocupação incide num trabalho final considerado pelo adulto ou pela instituição aceitável.

Conclui-se assim, que para existir condições para uma Educação pela Arte no 1º ciclo, é fundamental adotar a ideia que por vezes, é mais importante a criança usufruir do processo de criação, exploração e descoberta, em vez de levar projetos vistos como politicamente corretos e agradáveis para a família. O tempo letivo da expressão plástica, deve ser imune à pressão escolar, privilegiando o lado lúdico do processo de aprendizagem

É possível então, nomear o que considero as três condições essenciais para uma Educação pela Arte no primeiro ciclo:

- A existência de um adulto responsável ter conhecimentos que lhe permitam optar pela Educação pela Arte.
- Ter um contexto institucional alinhado nos mesmos princípios
- Ter um espaço adequado e recursos disponíveis

Poderia ainda acrescentar uma quarta condição que resulta apenas da minha reflexão, em consequência da impossibilidade de abordar e documentar durante a

prática profissional, a influência que o agregado familiar apresenta face aos resultados no domínio da expressão plástica. A exigência de um familiar pode limitar o adulto na sua ação, que por consequência se revela na obra da criança. É então crucial que, tal como o adulto, tal como a instituição, os encarregados de educação não contrariem esta prática.

“A importância de falar sem palavras”

Ferraz (2009)

Como prática profissional final, foi importante acrescentar um desafio complementar à aprendizagem de ser uma profissional de educação de 1º ciclo. Encontrei uma forma de completar a minha formação em educação de ensino básico, reconhecendo uma das mais valias da instituição e aprendendo com ela.

Logo de início, fiz uma introspeção de quem queria ser para os meus alunos, o que gostaria de apreender para mais tarde implementar. Procurei quais os grandes potenciais da instituição, com os quais poderia aprender mais e completar a minha formação.

Durante este período de prática profissional, não só aprendi com o adulto para encontrar a postura mais acertada, como aprendi com as crianças a reagir com elas, a criar uma relação de confiança, quando e como intervir.

Aprendi alguns pormenores de como ser uma professora/educadora que acredita numa educação pela arte, com a consciência de que muito me falta para contornar os impulsos de intervir na ação da criança.

Ao longo do tempo encontramos ideias e conceitos com que nos identificamos e que queremos transmitir ao longo do percurso profissional, tais como o conhecimento e integração da criança num ambiente que lhe permita a expressão do seu ser, sem medos ou constrangimentos. A nós, enquanto profissionais de educação, e perante essa expressão, deveremos assumir um olhar atento, único, afetivo, que aceita a criança no seu esplendor.

Após a realização deste trabalho, e conhecendo uma instituição que zela pelas Expressões no currículo escolar dos seus alunos, é intrigante pensar na possibilidade futura de desenvolver um estudo mais aprofundado das condições críticas necessárias para implementar uma Educação pela Arte nas escolas, recolhendo e provando as suas vantagens no desenvolvimento da criança.

Esta instituição mostrou, como uma escola consegue ser direcionada para a criança que cresce entre os valores de empenho, respeito, cooperação com o outro, com uma harmonia que valoriza a diferença. Que cresce perante um equilíbrio entre a disciplina e a liberdade.

Referências Bibliográficas

- ACARTE (1992) Educação pela Arte – Pensar o Futuro. Compilações das Comunicações Apresentadas no Colóquio. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Afonso, N. (2005). Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico (1ª ed.). Porto: ASA Editores
- Aires, L. (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional (1ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta [Consultado em PDF]
- Almeida, A. (s.d.). Teorias Essencialistas da Arte [formato PDF]. Recuperado em : <http://fildalinguagem.no.sapo.pt/aires.pdf>
- Consultado a 05 de Julho de 2015, pelas 21h50
- Andrea I. (2005) Pedagogia das Expressões Artísticas (1ª ed.). Lisboa: ISPA Edições
- Bogdan, R. Biklen, S. (1994) Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Coleção Ciências e Educação. Porto Editora: Portugal

Caderno de Educação de Infância. Santos, M. (1998). O *Atelier* de Expressão Plástica. Edição da A.P.E.I. nº47

Cormary, H. (1980). Dicionário de Pedagogia. Brasil: Verbo

Di Leo, J. (1985). A Interpretação do Desenho Infantil. Brasil : Porto Alegre

Direção Geral de Educação, Ministério da Educação, (2009). Programa de Expressões do Ensino Básico [formato PDF]. Recuperado em : <http://www.dgidec.min-edu.pt>.

Consultado a 11 de maio de 2015, pelas 16h50

Ferrari, A. T. (1982) Metodologia da Pesquisa Científica. São Paulo: McGraw-Hill

Ferraz, M. (2009) Terapias Expressivas Integradas – Coleção Expressão em Terapia (1ºVol). Lisboa: Tuttirév Editorial Lda.

Fleith, D. S. e Alencar, E. M. L. (2005). Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de aula em Psicologia: Teoria e Pesquisa. (vol.21)

Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L., Schwall C. (2012). O Papel do Ateliê na Educação Infantil: A inspiração de Reggio Emilia. Editora Penso: Porto Alegre

Gonçalves, E. (1991). A Arte Descobre a Criança (1ª ed.). Amadora: Raiz Editora

Gonçalves, E. (2000). A Arte Descobre A Criança – A Criança Descobre a Arte in Educação pela Arte. Lisboa: Livros Horizonte. Fundação Calouste Gulbenkian

Kamil, C. (s.d.) A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar. Instituto Piaget: Lisboa

Luquet, G.H. (1979). O Desenho Infantil (3ªed.). Porto: Livraria Civilização - Editora

Quivy, R. Campenhoudt, L. (2003). Manual de Investigação em Ciências Sociais (3ªed.)
Lisboa: Gradiva

Reily, L. (1986) Actividades de Artes Plásticas na Escola. São Paulo: Biblioteca
Pioneira de Ciências Sociais

Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios de Educação e da Cultura (2000).
A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas

Públicas. (1ªed.) Coleção Educação para o Futuro. Editorial Ministério da Educação

Revista Noesis – Santos, M. (2008), O Paraíso na Ponto do lápis, Noesis nº72

Revista Noesis – Santos, M. e Fonseca, T. (2008) Entrevista a Cecília Menano: Uma educadora pouco convencional. Noesis nº72

Sousa, A.B. (2003) Educação Pela Arte e Artes na Educação (1ºvol.) Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, A.B. (2003) Educação Pela Arte e Artes na Educação (3ºvol.) Lisboa: Instituto Piaget

Stern, A. (1974). A Expressão (1ªed.). Barcelos: Coleção Ponte

Stern, A. (1974). Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças. Lisboa: Livros Horizonte, Biblioteca do Educador Profissional

Stern, A. (s.d). Uma Nova Compreensão da Arte Infantil. Lisboa: Livros Horizonte,
Biblioteca do Educador Profissional

Zabalza, M. (1992) Didáctica da Educação Infantil. Coleções Horizontes da didáctica.
Edições ASA: Portugal

Anexos

Anexo 1

Diário nº 1

07 de novembro 2014

Os alunos vão apressados para a sua sala de pintura. Levam o bide numa mão e vão a vesti-lo pelo caminho. Quando chegam ao *atelier* pegam num avental aleatório e ajudam-se uns aos outros a apertá-lo.

Sentam-se no tapete para ouvir a Zé. Esta pede um pouco de silêncio e começa por questionar os alunos sobre o que querem fazer.

Junta-se um grupo de três alunos para fazerem uma grande pintura. Enquanto o V. e o T. preferem ir para a mesa grande fazer um desenho de grafite.

Rapidamente os alunos sabem onde têm de ir buscar as folhas e escolhem um lugar nas mesas. Pintam ou desenharam em pé, exceto na mesa grande onde há uns bancos altos que adoram usar.

A M. e a C: apressaram-se para ir buscar uma folha, onde escreveram os seus nomes, enquanto a S. preparava a mesa e as tintas para uma pintura em grupo.

A F. depois de cortar o seu barro e de terminar a sua peça, foi lavar as mãos e ajudou a auxiliar da sala a terminar de lavar os pinceis.

O T. e o V. optaram por fazerem construções, arrumaram tudo e cada um foi fazer a sua pintura e desenho a carvão respetivamente.

A auxiliar facultou o material que precisam de autorização ou ajuda a colocar mais tinta nos potes e por as pinturas a secar.

A educadora/professora, passeia-se pela sala e responde a todas as chamadas do seu nome. Vai dando opiniões a uns e incentivando outros.

As pinturas a secar no chão são várias e cada uma retrata o seu criador. Uma revela-se como um jogo que ganha vida enquanto o A. explica como o criou. Outro é uma pintura de cães, outra, uma floresta. Enche-se o chão e o tempo passa.

Diário nº2

07 de novembro de 2014

Nesta instituição todos os alunos conhecem todas as salas e espaços verdes. Um dos princípios que a instituição transmite é precisamente a familiaridade que a criança deve sentir com as pessoas e igualmente importante com o espaço. Por isso, sentem-se em casa.

No entanto, existe uma sala que é escolhida pela maioria dos alunos questionados como a preferida - o espaço da pintura.

Um lugar no fim do corredor, onde se ouvem risos, crianças felizes. O adulto espreita e vê aventais salpicados e cheio de cores, um grupo faz uma pintura gigante em folhas brancas A0, outro junta-se numa mesa e cada um desenha uma história a lápis de carvão.

A Educadora passa por todas as mesas e vai ouvindo o que lhe dizem e distribuindo comentários e elogios sinceros. Os alunos estão de sorriso na cara. Numa folha em branco aparecem riscos diferentes e cada um com a sua intenção. A criança pega no pincel, exprime o que sente, o que quer, naquele lugar de janelas grandes.

Diário nº3

14 de novembro de 2014

O V. chama o adulto para ver a sua pintura antes de começar uma nova. Ainda não estava a pintar nem à cinco minutos, e ao contrário do habitual, a folha estava simples e com apenas uma cor. O adulto ao olhar para a folha, perguntou qual era a sua vontade de pintar, e após uma resposta afirmativa e entusiástica. Conhecendo a criança, e comentando com sinceridade e sem imposição, o adulto referiu que aquela pintura era de quem estava a ser preguiçoso, dando o mote que ele era capaz de torna-la muito mais rica.

Depois de ser chamado à atenção, esforçou-se nas pinturas seguintes, mostrando sempre ao adulto com agrado e confiante do que fizera.

Diário nº4

21 de novembro de 2014

A F. chegou ao pé de mim com uma folha em branco e disse-me que não sabia o que fazer. Queria que eu lhe desse uma ideia para pintar.

Eu – Nem acredito que me pedes isso, não parece nada teu.

F. – Não quero ter nenhuma ideia.

Eu – Então faz assim: fecha os olhos, imagina uma bola de uma cor, e agora outra, e agora e mistura tudo.

(Ela ri-se muito.)

Eu – Agora abre os olhos, o que é que vais pintar?

F. – Já sei, vou pintar uma rapariga como eu que não sabe pintar.

Certamente que não foi a minha brincadeira que a fez decidir o que iria pintar, contudo a F. mostrou que até a sua situação pode gerar uma pintura interessante, apenas precisava de um incentivo para contornar o seu sentimento de inatividade.



Diário nº5

05 de dezembro de 2014

Na época natalícia, a maioria dos alunos optam por utilizar o barro para fazer algumas figuras do presépio, desde o anjo até à ovelha e o seu pastor.

No entanto, o D. opta por fazer uma figura diferente para o presépio da escola, um dinossauro/dragão.

Ao lado, a M. e a C. escolheram fazer uma floresta de paus de canela e outros elementos, depois de cada uma fazer a sua peça.

Diário nº6

12 de dezembro de 2014

O T. foi buscar o avental do adulto do *atelier* para pintar, mesmo sabendo que este quase lhe chegava aos pés.

Diário nº7

12 de dezembro de 2014

Duas alunas, a F. e a L. pediram à educadora/professora para fazer um anjo de grandes dimensões em colagem.

Juntaram então seis folhas A1 com fita-cola e levaram-nas para uma sala ao lado do *atelier* de forma a terem mais espaço no chão para fazerem o contorno do anjo antes de iniciarem a colagem.

(E como Educadora, e F. e L. como as alunas presentes)

E - De que tamanho querem fazer o vosso anjo?

F e L – Do nosso, ou um pouco maior.

A L. pega num lápis de cera e começa a fazer o contorno, primeiro a cabeça e passa de imediato para os braços, esquecendo-se do pescoço.

E – Espera um pouco. Olha para mim, como descreves o meu contorno, desenha no ar.

F. – Primeiro a cabeça, desce para o pescoço e sai um bocado de fora para os ombros...

L. –Falta o pescoço!

Juntas continuaram a desenhar olhando sempre para o corpo uma da outra à medida que continuavam o contorno e a Zé deixou-as a trabalhar sozinhas.

Diário nº 8

09 de janeiro de 2015

Ao fim de algum tempo de observação neste atelier, constatei que é a entrega que cada criança faz à sua pintura que é valorizada. Fazer algo diferente é sinal de criatividade, imaginação e expressão livre.

Uma criança não é reprimida por não seguir o realismo exacto do que conhece, porque essa era a sua intenção.

A S. optou por pintar, tal como nomeou, uma “pintura trocada”, onde o que deveria ser amarelo agora é verde, como o sol, e o que deveria ser verde é roxo, o céu é laranja e as nuvens amarelas.

O divertimento que a criança experienciou ao querer fazer algo assim, despertou a curiosidade de todos os pares que a rodeavam. A S. fez da sua pintura, um jogo.

**Diário nº9**

17 de janeiro de 2015

A técnica escolhida pelo M. foi digitinta. Sabia que queria fazer um cão, o seu animal preferido a que faz inúmeras referencias diariamente.

Começou por escolher duas cores, para que o cão tivesse manchas no pelo, e de seguida, com os dedos começou a desenhar a estrutura do cão.

Quando quis fazer alguns pormenores, nos olhos e nas manchas, reparou que o seu dedo era demasiado grosso para não borrar o que já estava feito.

Dirigiu-se então, sem dizer uma palavra, ao armário do material, onde estava algumas canetas.

Abriu uma gaveta que eu desconhecia, com canetas sem carga e canetas sem dita, olhadas por muitos como canetas estragadas e prontas para deitar fora.

Meticulosamente, escolheu uma dessas canetas e levou-a para fazer os pormenores que queria na sua digitinta.

No final, lavou a caneta com água e voltou a guardá-la no mesmo sítio, antes de iniciar uma nova pintura.

Diário nº10

24 de janeiro de 2015

Hoje os alunos tinham ao seu dispor uma atividade distinta do habitual, a digitinta. Quando a Zé questionou quem queria participar, todos levantaram o braço à exceção do A. que preferia fazer uma pintura.

Colocaram-se nas diferentes mesas e os dois adultos da sala distribuíram a digitinta da cor que cada um preferiu.

O A. foi buscar uma folha e ficou na mesma mesa que três outros alunos, não havia necessidade de estar sozinho só porque optou por pintura.

A M. e a L. aproveitaram o tempo disponível para fazer cores e desenhos diferentes na digitinta, a F. pediu gentilmente para ir para outra mesa fazer uma pintura. A ela juntaram-se mais seis alunos, que acabaram por fazer duas técnicas no mesmo dia.

Esta é prática já é habitual no *atelier*. A criança não está presa apenas a uma atividade por sessão, podem o usufruir de todas as que o tempo permitir.

Diário nº11

06 de fevereiro de 2015

O A. refugiava-se maioritariamente na pintura, para fazer os seus bonecos preferidos. Escolhia sempre a mesma mesa e era o único aluno que fazia pintura sentado.

Desafiando o aluno, e procurando que ele experimentasse outra técnica, o adulto responsável, mostrou-lhe como o barro, que estava numa mesa e com um grupo de alunos diferente, daria para fazer o seu boneco preferido e com outras dimensões. Foi esta intervenção que fez este aluno usufruir do barro e socializar com outro grupo, deixando a pintura de lado e dando hipótese a outras técnicas nas restantes aulas.

Diário nº12

13 de fevereiro de 2015

O M. e o T. estavam a pintar um exercito meticulosamente, discutiam quem sabia fazer melhor o quê, e qual o passo a seguir na sua pintura. O T. enganou-se num pormenor que o M. fez questão de referir ser muito importante, Em vez de se chatearem, os dois soltaram uma gargalhada e descobriram uma forma de contornar o erro e seguir de outra forma a sua pintura.

Diário nº13

13 de fevereiro de 2015

Todos optaram por fazer pinturas de grandes dimensões e as mesas, que estavam à disposição dos alunos, pareciam escassear. Rapidamente, um dos grupos que não teria espaço, ajudou o adulto de sala a arrumar tudo o que estava em cima de outras duas mesas. Afastaram-nas da parede e começaram a pintar com os outros grupos.

Diário nº 14

27 de fevereiro de 2015

As pinturas referentes ao carnaval continuam a aparecer. Pinturas cheias de cores, com figuras diferentes e de grandes dimensões. A R. procura no frasco dos pinceis, um que se destaque para fazer o fundo da sua pintura de forma diferente, escolhe um estragado que dá um efeito engraçado. A M. opta por rolar o seu pincel que faz um fundo diferente e com diferentes cores.

Diário nº 15

27 de fevereiro de 2015

A M. terminou a sua pintura e eu questioneei-a se poderia levar para colocar no chão a secar.

M. – Mas não queres ouvir a história? Não é um circo qualquer.

Eu – Claro que sim!

M. – É o circo da nossa turma, cada personagem é um aluno, aqui estou eu, a ginásta.

Claro que a L. é a palhaça da turma, faz-nos sempre rir. A R., a M. e a F. são as

bailarinas. O V. é o tratador de cães por estar sempre a desenhar cães. E o T. está cá fora, como é grande achei que podia ser um elefante.

Fomos todos transformados em artistas pela M. (professora) quando não fizemos os trabalhos de casa e ficámos assim para sempre.

Toda a mesa desatou a rir.

Eu – Está um máximo! E agora posso levar?

M. – Quero também mostrar à Zé!



A obra desta aluno foi pensada com um preposito que quis partilhar com o adulto. Esta é uma prática habitual no *atelier*.

Comigo, esta partilha e comunicação entre aluno-adulto apenas aconteceu quando foi criada uma relação de confiança com o aluno em questão.

Diário nº16

03 de março de 2015

O D. e o T. juntaram-se para fazerem uma pintura, optaram por representar uma floresta num dia ventoso, como lhe chamaram.

Cada um tinha o seu pincel e procuravam fazer algo de cada figura, duas árvores semelhantes, um sol pintado em simultâneo, enquanto o D. pintou o céu o T. pintou a relva e aos poucos iam definindo o passo seguinte na sua pintura.

Antes de fazerem o vento, o T. deu a sugestão de acrescentarem uns pássaros, o que foi aceite pelo D., mesmo depois de referir que não lhe agradava muito desenhar animais em ponto pequeno. O T. disse-lhe que faria o primeiro para mostrar a sua técnica e que depois, o D. faria o outro.

Mesmo depois de observar cada passo do primeiro pássaro. O D. enganou-se logo no início, movido talvez pelo nervosismo ou pressão, desenhou o tronco do pássaro na vertical. Surgiu uma gargalhada em vez da repressão dos dois alunos.

Não querendo desanimar o seu amigo, sabendo que a pintura iria ser para si, o D. conversou com o T.:

D: - Sei que querias um pássaro, mas se eu agora fizer uma borboleta também fica giro. (riram-se os dois)

T: - Uma borboleta não, vamos fazer um foguetão!

D:- Sim, sim! Eu faço.

Mas ambos pegaram no pincel, e enquanto o D. fazia a zona inferior do foguetão o T. fazia o restante e ainda se riram com a “cara” que o T. dera ao foguetão.

Era evidente que aqueles dois alunos estavam apenas a divertirem-se no seu *atelier*.



Diário nº 17

4 de março de 2015

A caminho da sala de professores para o descanso após a hora de almoço, oiço algumas gargalhadas vindas do *atelier*.

Fui espreitar e estavam duas alunas, da turma com quem realizei o estágio, a pintar folhas A1 como o artista Pollock.

Ao questionar-lhes o que estavam a fazer, e reparando no estado em que se encontravam as mesas e o chão, rapidamente me disseram que estavam a criar umas pinturas diferentes e cheias de cor, que adoravam oferecer-me para utilizar como separadores.

O chão?! Já é habitual estar assim, aliás está salpicado por toda a sala. A mesa, elas sabiam como limpar.

Acabei por me juntar ao grupo e brincámos com os pinceis, as cores, e os salpicos até à hora de recomeçar as aulas.

**Diário nº 18**

4 de Março de 2015

A L., por iniciativa própria, escolhe um frasco vazio e mistura diferentes tons de azul, verde, e branco para descobrir o tom ideal para a sua pintura.

Anexo 2

NOTA DE CAMPO	
<div style="text-align: right;">Nº da Nota de Campo:</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; text-align: center; margin-left: auto;">1</div>	
Situação: Conversa espontânea Data: 12 de Novembro de 2014 Hora: 12:00h Local: Atelier de Pintura Intervenientes: Professora, Estagiária (eu), e um aluno (F.) Sexo: Masculino Idade: 7 anos	
Descrição	Inferência
 <p>No <i>atelier</i> de pintura, o F. foi dos primeiros a levantar o braço para fazer uma pintura.</p> <p>Pegou numa folha A1, escreveu o seu nome na parte de trás e eu ajudei-o a prender o avental.</p> <p>Perguntei se já tinha alguma ideia do que ia fazer, ao qual me respondeu negativamente, todavia pegou no pincel vermelho e começou a pintar.</p>	<p>Inicialmente perguntei ao aluno o que pensara desenhar, para conseguir fazer uma comparação da ideia inicial com o resultado final.</p> <p>Sem obter resposta observei de longe o desenrolar da pintura para não intervir com a expressão do aluno.</p> <p>Ao reparar no cuidado de cada traço, aproveitei a ansiedade do aluno de ouvir um comentário meu, para compreender a sua pintura, perguntando-lhe o que tinha</p>

<p>De longe, observei o F. que parecia fazer um desenho abstracto, no entanto sabia perfeitamente onde cria o risco vermelho e a bola azul, fazendo-os com todo o cuidado.</p> <p>Passado alguns minutos, o F. chamou-me dizendo que já tinha terminado, colocando-se ao lado do desenho à espera de um comentário sobre o que fizera.</p> <p>Solicitei então para me explicar o que desenhou.</p> <p>Disse – me que era a água e a lava numa batalha pela conquista do mundo, mostrou-me os ataques que cada um fizera e o porquê de cada traço, contando-me uma história.</p> <p>Perguntou se podia contar a história da sua pintura ao adulto da sala antes que levasse o papel para secar.</p> <p>Explicou novamente toda a história com as mesmas palavras e seguiu contente para fazer mais uma pintura.</p>	<p>desenhado.</p> <p>Foi-me possível deduzir que não foi uma pintura ao acaso, e que já é habitual a criança contar a história do seu desenho, principalmente para o adulto compreender o que foi feito.</p>
--	--

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

A criança mostra ao adulto responsável pelo espaço todas as pinturas que faz, na procura de um elogio, um reparo uma atenção, para ganhar confiança e auto estima.

Não só a criança, mas o adulto também procura observar todas as obras realizadas, ouvindo a sua história, a sua interpretação, para conhecer e explorar a intenção da criança.

A história de um desenho pode revelar muito mais do que a pintura em si, aquilo que pareceu uns riscos sem sentidos, mostraram na criança uma capacidade de organização

espacial, de visualização, de dar vida a cada traço. Mostrando empenho, esforço e prazer no que estava a fazer, mostrando expressão.

O desenho, uma vez executado ou em plena execução, recebe do seu autor uma interpretação. A intenção era apenas o prolongamento de uma ideia que a criança tinha no espírito no momento de começar o traçado; do mesmo modo a interpretação deve-se a uma ideia que tem no espírito enquanto executa esse traçado, ao qual dá o nome.

(Luquet, G., 1979)

Anexo 3

NOTA DE CAMPO	
<div style="text-align: right;">Nº da Nota de Campo:</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; text-align: center; margin-left: auto;">2</div>	
Situação: Conversa espontânea Data: 12 de Dezembro de 2014 Hora: 12:00h Local: Atelier de Pintura Intervenientes: Estagiária (eu) e uma aluna (M.) Sexo: Feminino Idade: 9 anos	
Descrição	Inferência
<p>No <i>atelier</i> de pintura, a M. chamou-me para irmos descobrir que cor poderia utilizar naquela flor.</p> <p>Perguntei quais eram as suas cores preferidas, e quais é que preferia utilizar.</p> <p>Lembrou-se que seria divertido inventar uma cor nova e agarrou-me na mão para irmos até ao local onde estão todos os frascos, pinceis e cores.</p> <p>Pedi-me ajuda para misturar vários azuis e verdes diferentes, uma pinga de amarelo e outra de laranja, criando efectivamente uma cor diferente de todas as outras.</p> <p>Durante as misturas perguntei, se não teria de pedir autorização ao responsável de sala para mexer no material.</p> <p>A M. ensinou-me que naquele espaço é para os alunos, e sabem onde estão todos</p>	<p>Foi aproveitada uma situação de cumplicidade para saber mais sobre como a criança se sente, qual a sua liberdade para criar, para “poder ser”.</p> <p>Através de diferentes perguntas a aluna revelou algumas regras para “estar”, como se sentia na pintura e a atitude do adulto face a estas premissas.</p> <p>Parei para observar a sala, todos os alunos se sentiam confortáveis no espaço, autonomamente iam buscar uma folha nova, o material com que queriam pintar, o pincel que tinha uma grossura especial para aquele pormenor do desenho.</p> <p>Será o espaço o que permite esta liberdade que a criança dispõe para aprendizagens significativas e diferentes?</p>

<p>os materiais que podem utilizar sem consultar o adulto. Quando precisam de ajuda ou de uma sugestão, socorrem-se do adulto.</p> <p>Perguntei novamente que materiais não podiam então mexer sem a supervisão de um adulto.</p> <p>A M. respondeu-me que eram aqueles que estavam guardados numa cómoda especial, nos trabalhos dos colegas e nos materiais que poderiam ser perigosos.</p> <p>Perguntei como se sentia naquele espaço, se gostava.</p> <p>Respondeu-me que era o seu espaço preferido a seguir ao jardim, e que por vezes até propunha ao seu grupo de amigas para passarem ali os intervalos.</p> <p>Gostava de tudo o que produzia naquele espaço, sentia-se um “adulto artista e criador”.</p>	
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Segundo Rio (2013), “o trabalho educativo não se limita à sala de aula, mas, se a configuração desse ambiente for acolhedora, poderá contribuir para tornar mais prazeroso o trabalho que ali se faz.”.</p> <p>O gosto e o carinho que os alunos demonstram estar no espaço e usufruir deste, revela grande parte da magia com que a criança encara a expressão plástica.</p> <p>É um espaço que lhe transmite confiança e a possibilidade de dar asas à sua imaginação, brincar e fazer aquilo que muitos consideram errado que não está à mercê de julgamentos.</p> <p>Assim como esta instituição, Brasil (s.d.) também defende que “o ambiente construído seja o menos restritivo possível.”, permitindo que a liberdade e a responsabilidade</p>	

sejam dois conceitos de igual valor na forma de estar da criança.

O espaço é muito valorizado para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atractivo, providenciar mudanças, promover escolhas e actividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança

(Lino, 2007)

Anexo 4

NOTA DE CAMPO	
<div style="text-align: right;">Nº da Nota de Campo:</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; text-align: center; margin-left: auto;">3</div>	
Situação: Conversa espontânea	
Data: 7 de janeiro de 2015	
Hora: 12:00h	
Local: Atelier de Pintura	
Intervenientes: Estagiária (eu), quatro alunos	
Sexo: Masculino Idade: 7 anos	
Descrição	Inferência
<p>Durante o momento de pintura reparei numa mesa onde estavam dois pares a discutirem o que queriam desenhar.</p> <p>O primeiro par decidiu fazer animais misturados num zoo.</p> <p>Com um entusiasmo notável, perguntaram a minha opinião e começaram a enumerar os animais diferentes que iriam desenhar, um morcego com patas de caranguejo, uma minhoca com asas de águia.</p> <p>Concordei que seria uma pintura divertida e rica de cor, incentivando-os a começar a pintar.</p> <p>O grupo do lado, como ainda não tinha nenhuma ideia, ao ouvir a nossa conversa, começou a lembrar-se de como os animais que ficariam engraçados ao misturarmos as suas características.</p>	<p>Refletindo sobre o sucedido, é certo pensar que se não me tivesse aproximado da mesa onde estavam os dois grupos, surgiriam pinturas distintas. Como poderá a minha inferência ter sido uma influência na pintura dos grupos?</p> <p>O ânimo com que o grupo e eu trocávamos ideias captou a atenção dos outros dois alunos para fazerem algo semelhante.</p> <p>Todavia, não foi dada nenhuma sugestão, ou imposta uma ideia que condicionasse a expressão de cada elemento dos diferentes grupos.</p>

Seguiram assim o mesmo rumo que o primeiro grupo.

Em resultado, surgiram duas pinturas de um zoo com animais diferentes e histórias diferentes que cada grupo quis contar.



Pintura do primeiro grupo



Pintura do segundo grupo

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Ser o adulto que acompanha a criança nos momentos de expressão, implica uma atitude consciente de que pode ser uma influência positiva ou negativa no desenrolar das tarefas.

É necessário encontrar um equilíbrio entre como podemos e devemos intervir para que a criança não fique condicionada, transformando um momento de expressão num momento de desenho orientado.

O adulto é uma influência. Porém também os colegas, as suas vivências diárias, a época

do ano o são. São as circunstâncias exteriores que vão conduzir a obra da criança e fazem parte da sua manifestação para mostrar como lida com essas situações, o que está a sentir e o seu pensamento instantâneo.

Luquet (1976) afirma que “as circunstâncias exteriores, se num sentido estimulam a espontaneidade da criança, não a subordinam a uma vontade estranha; propõem-lhe um motivo mas não lho impõe.”, sendo esta a ideia chave observada nesta nota de campo.

Apesar de ter surgido um tema por influência exterior, as suas pinturas e a sua interpretação acabaram por ser muito distintas, revelando diferentes aspetos sobre cada criança.

Contudo, Luquet (1976) fala também de um lado negativo da imitação do desenho do outro, sendo um caminho facilitado para a elaboração de uma pintura, “A criança imitá-los-ia não porque lhes fornecessem temas de inspiração, mas para facilitar a execução dos próprios desenhos.”

Resta saber qual prevaleceu nesta situação, e para encontrar respostas é necessário conhecer as duas crianças em causa, em inúmeras situações, como estas lidam com o seu par e como trabalham individualmente.

Anexo 5

NOTA DE CAMPO	
<p>Nº da Nota de Campo: 4</p> <p>Situação: Observação direta</p> <p>Data: 09 de Janeiro de 2015</p> <p>Hora: 12:15h</p> <p>Local: <i>Atelier</i> de Pintura</p> <p>Intervenientes: Estagiária (eu), Professora de Inglês (M.), alunos</p> <p>Idade dos alunos: 9/10 anos</p>	
Descrição	Inferência
<p>De acordo com o horário escolar da turma de quarto ano, o tempo a seguir da pintura está destinado para a aula de Inglês.</p> <p>No entanto, e depois de uma semana trabalhosa, a professora de inglês em concordância com a responsável do <i>atelier</i>, permitiu que os alunos usufríssem do seu tempo de aula para continuarem a pintar.</p> <p>Todavia, a participação não foi exclusiva dos alunos, a professora de inglês também optou por participar, pegando numa folha e num pincel.</p> <p>Escolheu pintar uma floresta com diferentes tons de verdes e de castanho, mostrando um prazer inédito por pintar.</p> <p>Os alunos, movidos pelo acontecimento único, quiseram acompanhar a sua professora, optando também por desenhar diferentes florestas.</p> <p>Há medida que iam pintando, desprendiam-se do</p>	<p>A liberdade de expressão presente numa Educação pela Arte fala-nos da não imposição de um tema.</p> <p>No entanto a participação de um adulto nesta situação, fez nascer um tema – a floresta – de uma forma natural.</p> <p>Poderá ser esta intervenção considerada uma imposição na criança?</p>

que a professora, compenetradamente, estava a desenhar e personalizaram a sua pintura, umas florestas de uma só árvore, outras de vários tamanhos e começaram a aparecer casas e animais.

No final, o desenho da M. acabou por se tornar abstrato nos tons de verde e castanho e ninguém seguiu essa sua intenção.



Fotografia 1: Pintura da criança que se encontrava ao lado da professora.



Fotografia 2: O que começou por serem duas árvores, para seguir o que todos estavam a fazer, transformou-se numa pintura sobre “ a terra da minha tia.”



Fotografia 3: Depois de desenhar as árvores, optou por acrescentar os seus frutos e posteriormente as casas, sendo que este aluno estava numa mesa diferente que o do desenho anterior.

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Apesar de ter existido uma influência do adulto, que por ser uma novidade e uma referência para a criança, é natural que esta siga o seu exemplo, nomeadamente na pintura.

No entanto a criança é influenciada por tudo o que a rodeia, transformando essa influência

Algumas técnicas observadas:



Fotografia 1 : Colagem



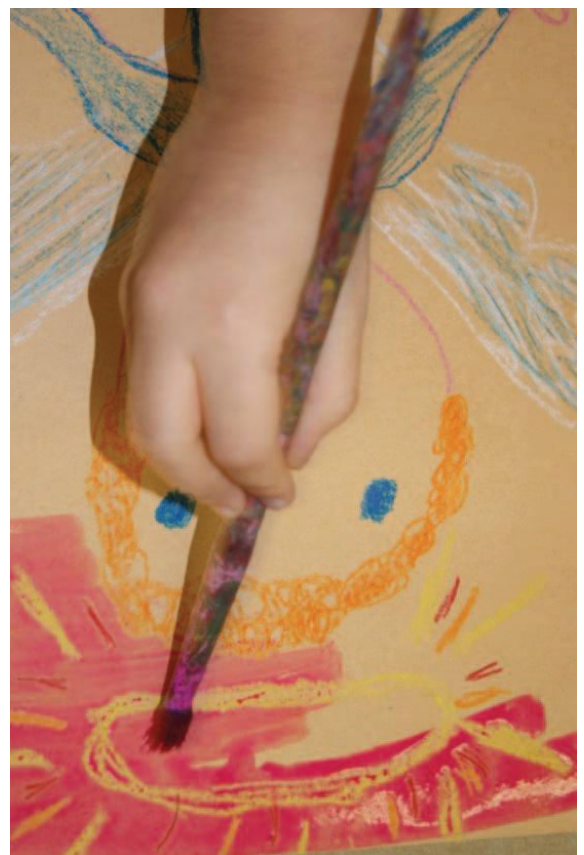
Fotografia 4 : Barro



Fotografia 2 : Picotagem



Fotografia 3 : Gesso



Fotografia 5 : Anilinas

Algumas técnicas observadas:



Fotografia 6 : Canetas de acetato



Fotografia 9 : Construções



Fotografia 7 : Verniz



Fotografia 8 : Grafite

Apropriação do material:



Fotografia 10 : Foi escolha deste grupo o uso de anilinas por cima do seu desenho



Fotografia 12 : Utilização do avental da professora



Fotografia 11 : O uso do pincel de uma forma distinta para atingir o pretendido



Fotografia 13 : O uso dos dedos para pintar



Fotografia 14 : Meticulosamente, foi escolhido um pincel fino e a tinta é retirada de uma gota colocada na mesa propositadamente.



Fotografia 15 : Uso de um material diferente que estava ao dispor da criança



Fotografia 16 : A liberdade para criar cores autonomamente



Fotografia 17 : A escolha de um pincel estragado para fazer um efeito diferente



Fotografia 18 : O uso de paus e folhas para completarem a sua obra.

